UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Mulher negra alfabetizando
Que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?

Regina de Fatima de Jesus

Orientadora: Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão
Co-orientação: Grupalfa - ***Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares***

Agosto / 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

Mulher negra alfabetizando
Que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?

Autora: Regina de Fatima de Jesus
Orientadora: Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão
Co-orientação: Grupalfa - *Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares*

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por REGINA DE FATIMA DE JESUS e aprovada pela Comissão Julgadora em ____/____/2004.

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão _____
Profª Drª Olga Rodrigues de Moraes von Simson_____
Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior_____
Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva_____
Profª Drª Regina Leite Garcia _____
Profª Drª Elisa Angotti Kossovitch_____
Profª Drª Zeila de Brito Fabri Demartini _____

2004

Às mulheres negras alfabetizadoras que reencontram na ancestralidade africana a força vital para afirmarem sua identidade étnico-racial e ensinarem o outro a dizer, ler e escrever uma História em que nossas raízes africanas sejam reconhecidas como potencializadoras do povo brasileiro.

Meus agradecimentos:

a Deus, pela inspiração na escrita da tese, pois a palavra é dom de Deus, segundo a tradição africana, *é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente*, assim, é ela que nos dá força.

à Professora *Neusa Maria Mendes de Gusmão*, por escolher-me como orientanda e ter compartilhado comigo esta caminhada. Nas encruzilhadas encontradas, além da orientação atenta, sua palavra amiga foi ajudando-me a escolher os possíveis caminhos a seguir;

ao Grupo de Pesquisa *Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares* e *grupo de orientação coletiva* da UFF, pela co-orientação, pois nesse contexto o projeto de doutoramento foi sendo gestado, evidenciando a importância do coletivo; especialmente, agradeço às companheiras *Tereza Goudard* e *Mairce Araújo,* pelo diálogo mais próximo e amigo;

à Professora *Regina Leite Garcia*, coordenadora do Grupalfa, pela presença e orientação constantes, mas, principalmente, pelo incentivo durante todo o processo de pesquisa e escrita da tese, por acreditar que este trabalho tem um importante papel social;

às *professoras Ângela Maria Parreiras Ramos, Elizabeth Therezinha Passos Sezinando* e *Vera Lúcia Sucupira Santos de São Justo*, pois suas *palavrasmundo* enriqueceram minha própria história pessoal e profissional e, possivelmente, como *griotes*, suas vozes ainda serão provocadoras de muitas mudanças em outras professoras negras e não negras que com elas dialogarem;

às demais professoras que cursaram a Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", no ano de 2000, pois as experiências por nós compartilhadas propiciaram o encontro com a temática da pesquisa. Suas vozes estão presentes e ainda ecoam, fazendo-me acreditar no valor da oralidade que nos aproxima das raízes ancestrais;

aos *colegas de trabalho do Departamento de Educação* da FFP-UERJ, por garantirem meu afastamento, proporcionando-me condições para dedicar-me ao doutoramento;

à minha família *alargada:* Jayme, Maria de Lourdes, Lucinha, Aníbal, Luiza e "quem vai chegar"; Geraldo, Rosângela, Eduardo, Tatiana, Guilherme, Isabela, Felipe e Pedro Felipe, pois meu coração está sempre aquecido com suas presenças;

ao meu marido e companheiro *Carlos Eduardo*, que conheci no terreiro do samba e para quem posso dizer, como um dia, disse Nelson Cavaquinho: *organizaste uma festa em mim e é por isso que eu canto assim...*

IX

O Tempo é o Senhor das histórias.
O Tempo guarda muitas histórias
para sempre.
As histórias ficam guardadas para sempre no
reino do Tempo,
quando não são contadas.
As histórias não são contadas quando
não existe voz que as conte,
quando as vozes não são ouvidas,
quando as vozes são caladas,
quando ouvidos não entendem o que
escutam.
Temos muitas histórias pra contar.
Temos então que restaurar nossa voz.
Temos que acostumar os ouvidos ao
som dessa voz restaurada.
Temos que tirar as histórias do reino
do Tempo.

Iá Mi Oxorongá (nossas mães ancestrais)
– *Candaces – a reconstrução do fogo*, de
Márcio Meirelles.

SUMÁRIO

Resumo..... xiii
Abstract..... xiv

Um pouco de minha história cotidiana para encontrar-me com a história das professoras negras... Ou... Cotidianos que se atravessam..... p. 01

De onde vem esta História?..... p. 17

A construção da identidade étnico-racial de professoras negras – uma experiência compartilhada..... p. 49

Professoras negras: assumindo a identidade étnico-racial e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional..... p. 101

Reflexos do assumir-se negra na pratica pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares..... p. 159

As narrativas das professoras negras como encruzilhadas que apontam para diferentes caminhos e possibilidades..... p. 229

As imagens escolhidas como narrativas a contar uma História nesta encruzilhada de possibilidades..... p. 273

Referências Bibliográficas..... p. 293

RESUMO

Este trabalho busca compreender em que momento das histórias de vida de três professoras negras que cursaram a Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares", no ano de 2000, elas disseram assumir a identidade étnico-racial e quais os reflexos do assumir-se/afirmar-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares. A história oral, mais que uma opção metodológica, consistiu em uma opção epistemológica, em um compromisso ético e político com a reconstrução e a valorização da experiência como possibilidade de repensar práticas emancipatórias para os sujeitos das classes populares, majoritariamente, afro-descendentes. Assim, as narrativas orais foram espaços privilegiados para a apreensão e compreensão de suas ações da prática cotidiana, pois trazem experiências em que as professoras evidenciam passar a perceber e questionar o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional quando afirmam sua identidade étnico-racial. Assumindo uma postura investigativa, como *professoras pesquisadoras*, passam a interferir na realidade em que atuam propondo ações no sentido de desnaturalizar práticas racistas e potencializar seus alunos e alunas em suas diferenças étnico-raciais e culturais. Tendo em vista a complexidade no processo de construção da identidade étnico-racial na sociedade brasileira, a análise das narrativas orais que foram trazidas ao diálogo fez emergir, como referencial teórico, a *epistemologia da complexidade* e princípios da *tradição oral africana*, que possibilitam a compreensão da realidade antropossocial em suas múltiplas dimensões, pois religados estão o homem e a natureza, o humano e o divino, o natural e o cultural e histórico.

Palavras-chave: relações étnicas, identitade étnica, professores-formação, cotidiano escolar, história oral.

ABSTRACT

This study seeks to understand the exact moment when three the Afro-American professors who sat for a *lato sensu* course in *Literacy in children from grass-roots backgrounds* in 2000, adopted their ethnic and racial identity, as well as the resulting impact their affirmation of belonging to and embracing of the black race had on their teaching activities among grass-roots students. The oral history approach used represented much more than a mere methodology chosen for this purpose, as it stood for an epistemological option and an ethical and political commitment undertaken to foster the reconstruction and valorization of experience, fostering the possibility of re-thinking all emancipatory practices related to people coming from grass-roots origins who, in their vast majority, are Afro-descendents. Thus, oral expressions were privileged with a specific space, in order to apprehend and understand their daily practices and actions as they entail experiences that allowed these professors to rethink, perceive and query prejudice and discrimination suffered in their personal and professional lives, whenever they affirmed their ethnic-racial identity. Taking a full investigatory stance in their role of *research professors,* they began to present interference in the reality in which they work, proposing actions designed to *denaturalize* racist practices and strengthen their students of both genders in their ethnic-racial and cultural differences. Taking into account the complexity of this ethnic-racial identity-building process within the context of Brazilian society, the analyses of the oral narratives embedded in the dialogue highlight, as a theoretical benchmark, the *epistemology of complexity* and the principles of the *oral African tradition*, that foster comprehension of anthroposocial reality in its multiple dimensions, as man and nature blend with humanity and all that is divine, natural, cultural and historical.

Key words: ethnic relationships, ethnic identity, forming professors, daily practices, oral history.

Um pouco de minha história cotidiana para encontrar-me com a história das professoras negras...

Ou... Cotidianos que se atravessam

A Lição de Pintura
Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras[1]

Por onde começar essa tela que pretende contar uma história que se abre a muitas histórias? Será possível pintar um quadro, que conte uma história viva, composta de muitas vozes, cheiros, cores, texturas, sabores? Será possível criar telas em movimento? Telas que se transformam enquanto a própria história é narrada/escrita?

Se, às vezes, é a vida que imita a arte, busco na arte e, neste momento, na pintura, com suas inúmeras possibilidades de expressão, por meios diversos, experimentando diferentes materiais, cores, texturas... que nos levem a imaginar vozes, gostos e cheiros, para tentar trazer, tal qual numa tela que vai se abrindo a novas e múltiplas possibilidades, a novos e múltiplos caminhos, os cotidianos que se atravessam e evidenciam minha trajetória de professora-pesquisadora[2] que hoje se encontra nesta nova encruzilhada, talvez pintada numa das telas anteriores – o processo da pesquisa de doutoramento em educação.

Preciso voltar ao passado e isto me instiga. Tenho sempre buscado, intuitivamente, o passado, as raízes, para compreender o presente e pensar, redimensionar o futuro, pois compreendo o quanto tenho aprendido com as experiências[3].

---

[1] MELO NETO, João Cabral (1997). *A educação pela pedra e depois***.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 77p.

[2] *A concepção de professor-pesquisador [professora-pesquisadora] apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p. 20). Para aprofundar o conceito de professora-pesquisadora, ver: ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges. (orgs.). (2002). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A. 125p. (Coleção O sentido da Escola).

[3] Falo em experiência tal qual é compreendida pela tradição oral africana: como um dos seus fundamentos, como um dos seus princípios, como forma de ensinar-aprender no contexto da vida em comunidade.

Este movimento ao passado, já fazendo parte de minha práxis cotidiana, é um movimento que se dá no tempo-espaço de experiências compartilhadas no cotidiano, num *continuum*, em que presente – passado – futuro se atravessam, são permeáveis e, com suas marcas, vão constituindo os sujeitos da experiência, em sua dimensão individual e coletiva. É a memória como elo constitutivo. Memória e imaginação como elementos convergentes a nos constituir, a tornar viva nossa história. Memória e imaginação parecem fazer parte de um mesmo processo, um dinâmico processo que pode permitir melhor conhecer as identidades e identificações dos sujeitos da experiência cotidiana.

Certamente, algumas vozes se destacarão nesse processo de busca das lembranças do passado e, dentre estas vozes, destaco: Bâ (1982), Niane (1982), Benjamin (1994) e Halbwachs (1990). Eles serão companheiros de percurso, aproximados por esta volta no tempo e pela valorização da palavra, pela valorização da experiência dos sujeitos sócio-histórico-culturais, mesmo que suas realidades não tenham se aproximado no tempo-espaço, pois viveram em tempos históricos e espaços diferentes, se pensarmos a partir de uma lógica linear. No entanto, trabalhando com uma lógica que abdica de tal linearidade, compreendo que eles se aproximam para além do tempo e do espaço físico – nas descobertas comuns que resultam de uma certa forma de ser/estar no mundo.

A narrativa oral, o valor da palavra do outro, a sabedoria trazida pela experiência, a memória coletiva que traz à tona processos de identificação fazem com que me identifique com esses autores e com eles pense junto, pois é a partir daí que buscam compreender o mundo em sua complexidade.

As outras vozes, múltiplas vozes dos sujeitos cotidianos, são as narrativas recolhidas nesta minha trajetória de professora-pesquisadora, que também me aproximam de Bakhtin (1997a), pois com ele reconheço que, quando falo, tantas outras vozes falam através de mim. Compreendo com Bakhtin, que o outro também me constitui, pois o diálogo, princípio fundamental no pensamento do autor, aproxima e familiariza o *eu-outro*. Assim, as lembranças que ora trago ao diálogo, as "minhas lembranças", no dizer de Halbwachs (1990), são *nossas lembranças*, porque nunca estamos sós, trazemos conosco muitas pessoas e elas não se confundem, têm histórias próprias, mas fazem parte da trama social. Neste sentido, a *memória é coletiva*, é marcada por nossa inserção histórica, social e cultural no mundo.

Como sugere Benjamin (1994, p. 205): *Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir...* Fazendo minhas as palavras do autor e colocando-me como narradora, também pretendo contextualizar esta história, falar sobre as circunstâncias, os acontecimentos, sobre as múltiplas *telas que têm aberto portas*, como diz o poeta, para que eu me construa professora-pesquisadora na interação com diferentes contextos e diferentes histórias de vida. Com elas entrelaço minha própria história, nesses vinte e poucos anos de magistério público.

O cotidiano de onde falo é o cotidiano das escolas e, principalmente, das escolas, universidades e demais espaços públicos que têm evidenciado o comprometimento de professoras, professores, educadoras e educadores populares, estudantes em formação. É o cotidiano dos sujeitos que não deixaram morrer a utopia, que não perderam a esperança de construir coletivamente uma sociedade mais humana, mais justa e fraterna, onde o outro seja visto, reconhecido e afirmado como *legítimo outro*, como nos convida a pensar Maturama (1984). É o cotidiano onde a *amorosidade* da qual nos fala Freire (1996) é marca da práxis política e pedagógica. É o cotidiano que evidencia que ainda há professoras[4] que permanecem porque acreditam no valor das experiências e potencializadas ousam dizer suas palavras, narrar suas histórias, compartilhar suas experiências para que aprendamos juntas a partir da sabedoria que tais experiências nos trazem.

Posso falar que eu não escolhi ser professora, não é? Não, porque eu não escolhi ser professora... Ainda ouço a voz de Heloísa, uma das professoras que entrevistei para construir a dissertação de mestrado[5]. Benjamin, ao falar sobre narração, diz que ela não tem a pretensão de transmitir uma informação, visto que a informação sugere uma verificação imediata e explicações acerca dos fatos; já a narrativa, por sua origem entre artesãos, é, também, uma forma artesanal de expressão, possui plasticidade e pode, portanto, ser ampliada, transformada a partir da interpretação livre do ouvinte/leitor e da ouvinte/leitora, permitindo a própria identificação com o episódio narrado. Ouvintes, esquecidos(as) de si, abertos(as) à experiência, deixam-se impregnar por ela. Pela

[4] Faço uma opção política por não trabalhar com o masculino genérico tendo em vista que o universo em que se desenvolve a pesquisa é majoritariamente feminino. Assim, que "todos os leitores/ouvintes" sintam-se "incluídos" e "convidados" a participar do diálogo, mesmo que não pertençam a esse universo feminino.

[5] JESUS, Regina de Fatima de. *Professoras da Escola Pública - Por que ficam? Uma História a contar.* 1998. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

experiência, narrador ou narradora e ouvintes se identificam. Assim, as marcas do narrador ou narradora ficam impressas na narrativa, *como a mão do oleiro na argila do vaso* (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Ou, a *memória*, *como cera virgem*, vai gravando tudo como nos diz Bâ (1982) ao narrar sua própria experiência como aprendiz das narrativas históricas e dos ensinamentos do seu povo, na sociedade de tradição oral africana, pois tais narrativas precisam ser preservadas para que continuem vivas na memória coletiva.

> *Pertencendo à família de Tidjiani, chefe da província, tive, desde a infância, condições ideais para ouvir e reter. A casa de Tidjiani, meu pai, em Bandiagara, estava sempre cheia de gente. Noite e dia havia grandes reuniões onde todos falavam sobre uma grande variedade de assuntos tradicionais. (...) cada pessoa narrava um episódio bem conhecido de alguma batalha ou de outro acontecimento memorável. Sempre presente nessas reuniões, eu não perdia uma palavra sequer, e minha memória, como cera virgem, gravava tudo* (BÂ, 1982, p. 213).

Minha mão que toca o teclado do computador já não fala só por mim, impregnada que estou pelas muitas histórias ouvidas, há muito não falo só por mim... São as vozes ouvidas que marcam a polifonia dessa escrita, fazendo de mim uma narradora de muitas falas que passaram a me habitar. Falas que consciente ou inconscientemente fui assimilando/incorporando – como os narradores de Benjamin, ou como os aprendizes, na tradição oral africana.

Posso falar que eu não escolhi ser professora, não é? Não, porque eu [também] *não escolhi ser professora...*

Não foi por opção que me fiz professora, foi justamente, por falta de opção. As políticas educacionais, de maneira geral, não levam em consideração as singularidades locais para a implementação de cursos de formação. Os cursos são os mesmos, padronizados, seguindo modelos homogeneizadores, mesmo que os municípios demandem formações diferenciadas, tendo em vista as atividades econômicas predominantes na região, por exemplo.

A condição sócio-econômica de minha família não me possibilitava sair da cidade para fazer outro curso visando ao ingresso numa universidade. Eu precisava trabalhar. Assim, não tive escolha, faria Formação de Professores ou Contabilidade. Optei

pelo Curso de Formação de Professores, praticamente a única opção profissional para 'as mulheres' que desejassem trabalhar na cidade onde morava – Sapucaia[6].

Fiz o Curso de Formação de Professores num Colégio Estadual. Tive a oportunidade de conviver com professores e professoras comprometidos(as) com uma educação de qualidade para as classes populares[7]. Fato que contradiz o discurso hegemônico que tem, historicamente, culpabilizado profissionais da educação pelo fracasso da escola pública, enquanto as instâncias governamentais deixam de investir em políticas para uma educação de qualidade, em uma melhor formação e condições de vida e trabalho. Com alguns desses professores e professoras me identifiquei e por esse motivo estudaria, mais tarde, na Faculdade da cidade mais próxima, optando pelo Curso de Licenciatura em Letras. De certa forma, já assumia minha opção pelo magistério.

No entanto, apesar de ter cursado Letras, pouco tempo atuei no magistério de 5ª à 8ª série, minha maior identificação foi com o trabalho desenvolvido na pré-escola, hoje Educação Infantil, e nas classes de alfabetização, sempre atuando em escolas públicas estaduais, dos municípios de Sapucaia e Rio de Janeiro.

Se não foi uma opção *a priori*, foi e tem sido uma opção a permanência consciente no magistério. É neste cotidiano, espaço marcado pela complexidade, pelo entrelaçamento de outros cotidianos que me construo professora. Minha construção identitária se dá nas diferentes instâncias com as quais tenho interagido, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas teias de relações que tenho tecido: o rico espaço da escola pública, empobrecido pela falta de políticas comprometidas com a educação; o grupo de pesquisa "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares"[8] do qual faço parte, comprometido em buscar em outros campos do

[6] O município de Sapucaia, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro, tem uma área territorial de 477 km², em sua maioria de zona rural, com uma população de 17.147 habitantes, de acordo com o censo de 2000. As principais atividades econômicas são indústria pecuária e hortifrutigranjeira.

[7] Trabalho com a noção de classes populares a partir da interlocução com estudos de Freire (1996), Martins (1989), Santos (1997), Valla (1996), Garcia (1996) (1992), que nos falam em oprimidos, classes subalternas, subalternizadas, pobres, excluídos. Compartilhando as idéias dos(as) autores(as), utilizo o termo "classes populares" pois entendo que permite uma maior abrangência dos grupos que, historicamente, vêm sendo subalternizados sócio-cultural, racial e economicamente na sociedade brasileira, tendo, muitas vezes, suas lutas e ações contra-hegemônicas caladas e/ou invisibilizadas em nome do *status quo.*

[8] O Grupalfa é um grupo de pesquisa interinstitucional, composto por pesquisadoras da UFF, UERJ e Uni-Rio e coordenado pela Profª Drª Regina Leite Garcia.

conhecimento melhor *compreender o compreender*[9] dos alunos e alunas das classes populares; as múltiplas vozes cotidianas de estudantes, de professores e professoras da escola pública e da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ)[10], de educadores e educadoras populares que em suas narrativas trazem experiências, *sabedoria*, segundo Benjamin (1994); nos espaços acadêmicos; na militância política, no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos[11], na Pastoral de Favelas[12], no espaço de estudos místico-espiritualista que freqüento... Enfim, na complexa trama da vida. Pois, assim como Nóvoa (1992), acredito não ser possível separar a professora da pessoa da professora. E, é no desvendar da pessoa da professora, em sua história de vida, que podemos melhor compreender a profissional e sua prática pedagógica. Ou, se formos buscar em Bâ (1982), um dos autores africanos que traz os fundamentos da tradição oral, fundada na iniciação e na experiência, veremos que todos os aspectos da vida humana não se dissociam e homens e mulheres formados por essa tradição cultural têm consciência de sua presença particular no mundo, de sua função, de seu papel na comunidade. Assim, também, as dimensões individual e coletiva não se apartam sob esse ponto de vista.

Por que permanecemos na Escola Pública? Esta pergunta me invadia ao perceber profissionais comprometidas nos cotidianos das escolas públicas nas quais trabalhei, mesmo diante de um contexto adverso. Esta questão se tornou mais forte, mais inquietante quando tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação, também numa universidade pública – Universidade Federal Fluminense (UFF) – exceção a que uma minoria tem acesso neste país de tamanha desigualdade e injustiça social e racial, que tão pouco faz pela educação.

[9] Termo tomado de empréstimo de Gregory Bateson e apropriado por nós, do Grupalfa, pois compreendemos que o pensamento do autor reflete o que temos buscado como professoras-pesquisadoras em constante diálogo com o cotidiano escolar.
[10] Faculdade de Formação de Professores – UERJ – São Gonçalo.
[11] Atuei como Coordenadora de Formação de Educadores(as) Populares, no MOVA–RJ, durante a gestão do PT na SEE- RJ, de 1999 a 2000.
[12] Atuei na Assessoria de Formação de Educadoras Populares, que fazem um trabalho de Reforço Escolar nas comunidades do Bicão, Matinha e 117, no Complexo do Turano, localizado no bairro do Rio Comprido, zona Norte do Rio de Janeiro.

Percebia, por meio do trabalho realizado com as professoras, atuando naquele momento, como Orientadora Pedagógica[13], que as mulheres-professoras, maioria no magistério, reivindicavam o direito de dizerem sua palavra e de serem ouvidas; percebia que em suas práticas pedagógicas mostravam-se comprometidas com os alunos e alunas das classes populares, contrapondo-se ao discurso oficial que as culpabilizava pelo fracasso da escola pública; possuíam, muitas vezes, práticas emancipatórias que eram invisibilizadas pelo discurso hegemônico.

Resolvi ouvir minha intuição. Era como se naquele momento tivesse não só uma obrigação, um compromisso acadêmico, mas um compromisso com todas as professoras da escola pública, dentre as quais me incluía. Era como recolher sementes cotidianas, que anunciavam a dissertação de mestrado. Garcia (1995, p.11), orientadora no mestrado, dizia que *O fato é que as pressões, objetivas e subjetivas, acabaram por se encontrar, materializando-se no que convencionamos denominar compromisso*, desmistificando, assim, a pretensa neutralidade da pesquisa. Pesquisava por que as professoras permaneciam no magistério, apesar de todo o contexto adverso para compreender minha própria permanência e, assim, fortalecer minha/nossa opção pelo magistério. *Todo conhecimento é autoconhecimento*, assim compreendo com Boaventura[14] (2000).

Professoras da Escola Pública – Por que ficam? Uma História a contar foi o título da dissertação de mestrado em Educação, defendida na UFF, em outubro de 1998. A polifonia, trazida pelas múltiplas vozes cotidianas, pelo diálogo tecido com o Grupalfa, foi uma marca na tessitura do trabalho.

A identidade dos sujeitos da Escola Pública, dentre os quais me incluía, coletivo que continua sentindo a indignação pela perda da identidade, de um referencial, me aproximou dos trabalhos com "histórias de vida de professores", desenvolvidos por Nóvoa (1992), que categoriza tais estudos a partir de três dimensões: *pessoal, prática* e *profissional.* Optei por tomar a dimensão *profissional* como ponto de partida, tendo clareza de que ela viria confundida com muitas outras dimensões. Assim, procurei pistas que me

[13] Durante o período do curso de Mestrado em Educação, atuava como Orientadora Pedagógica, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), atualmente, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).
[14] Opto por referir-me ao autor Boaventura de Sousa Santos, não pelo sobrenome – Santos – mas pelo primeiro nome – Boaventura – pois assim o identifico melhor e o diferencio de outros autores que constam deste trabalho e têm o mesmo sobrenome.

levassem a ressaltar a identidade profissional e que apontassem caminhos para a reconstrução da Escola Pública.

O caminho para buscar as pistas foi entrelaçando as histórias de seis professoras, colocando em diálogo suas narrativas a fim de compreender os sentidos e significados que as levaram a buscar ou impuseram a elas a *'Profissão Professor'*[15]; compreender a construção da identidade docente, tendo em vista que não há uma identidade única nem tampouco um momento em que ela se encontra plenamente construída, mas um *processo identitário,* como nos fala Nóvoa: *A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão* (1992, p. 16).

Surgia a necessidade de entender a realidade cotidiana com um olhar mais atento, mais sensível às múltiplas possibilidades e sentidos que o real nos coloca e que atribuímos a ele, talvez, não só privilegiando o olhar, mas sentindo o cotidiano com o corpo inteiro, tentando apreendê-lo com todos os sentidos e em todos os sentidos e dimensões que pudesse captar naquele momento, mesmo reconhecendo minhas limitações como pesquisadora. E, ao privilegiar outros sentidos a fim de aprender com tal realidade cotidiana, o ouvir destaca-se como possibilidade, como retorno às raízes, à oralidade.

A prática pedagógica e o próprio contexto da pesquisa foram permitindo reconhecer o valor da oralidade, a possibilidade de reescrever a história a partir das fontes orais. A história oficial, hegemonicamente contada (escrita), a partir de um único ponto de vista que tem desqualificado profissionais da educação, em seu conjunto, majoritariamente constituído por mulheres, fez perceber a necessidade de inscrever outras possibilidades de contar, partindo das diferentes narrativas de cada professora, pois, concordando com Thompson (1992, p. 25), a história oral poderia oferecer outras possibilidades e outros pontos de vista: *A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original dos pontos de vista.*

Niane (1982) questiona a hegemonia ocidental, que, desprezando as fontes orais, considera sem fundamento tudo o que não esteja documentado de forma escrita. Para

[15] O emprego do termo '*Profissão Professor'* tem como referência os trabalhos de Nóvoa (1996).

o autor, a invenção da escrita para fixar o passado teria matado a memória entre os homens [e entre as mulheres][16]:

> *Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens [e mulheres]: eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. Todo mundo acredita conhecer, ao passo que o saber deve ser algo secreto. Os profetas não escreveram a sua palavra nem por isso é menos viva. Pobre conhecimento, esse que se encontra imutavelmente fixado nos livros mudos...* (NIANE, 1982, p. 65)

Não se trata aqui de contrapor oralidade e escrita, pois, nas sociedades modernas, a escrita é um valor e com ela, também, preservamos a memória, sendo ler e escrever, um direito de todos e todas, mesmo que ainda não tenhamos conseguido fazer valer tal direito. Mas, a hegemonia da escrita tem, historicamente, negado o valor e o saber veiculado de forma oral e é certo que nas sociedades da informação, diferente das sociedades de tradição oral, as relações tornam-se cada vez mais distanciadas e impessoais. Assim, a valorização da palavra, por meio do trabalho com fontes orais, traz a possibilidade de nos "aquecermos" com as vozes cotidianas que têm histórias a contar, ou seja, de aproximarmos as relações estabelecidas, de valorizarmos a palavra e a história oralmente contadas, pois trazem nuances que a história oficial, hegemônica, não abarca ao trazer apenas o ponto de vista dominante.

Desta forma, tentando seguir as pistas apontadas por minha intuição, fui aguçando mais os sentidos para apreender/compreender o que diziam as vozes cotidianas das mulheres-professoras da escola pública que ainda permaneciam no magistério. Freire (2000, p. 51) me dizia que *Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir*. Intuí que precisava desenvolver um trabalho que potencializasse o ser/estar na profissão por meio das histórias narradas pelos atores que

[16] Alguns autores e autoras com os(as) quais tenho dialogado utilizam o masculino genérico para se referir a homens e mulheres, no entanto, como já foi dito anteriormente, não é essa minha opção política, portanto, quando for possível, acrescentarei, entre [colchetes], o complemento que considerar necessário para não contradizer o ponto de vista que tenho defendido, ou, simplesmente, continuarei dialogando, entendendo que o masculino genérico utilizado pelo autor ou autora pressupõe não apenas homens, negros, professores, alunos etc mas também mulheres, negras, professoras, alunas etc.
Em relação às narrativas das professoras, preferi não interferir, pois na oralidade, diferente da escrita, não parece muito comum a utilização simultânea do masculino e do feminino. Assim, tentei ser o mais fiel possível à forma oral.

cotidianamente vivem e constroem a história da escola pública. E Freire continuava ajudando-me a pensar que *o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica* (2000, p. 51).

Ao trabalhar com histórias de vida por meio das narrativas orais, ocasião em que podíamos *nos aquecer com as vozes* de nossos pares no magistério, despi-me da autoria solitária e assumi a autoria solidária e compartilhada com as narradoras. Fui reconhecendo, cada vez mais, minha condição de *inacabamento*. Se para Freire, há uma diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado é porque o ser condicionado, tendo consciência do *inacabamento*, pode ultrapassar sua condição, pode ir além. Assim, é possível compreender, também, não só a herança genética, social, cultural e histórica, mas o processo de construção da presença do sujeito histórico no mundo:

> *Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo* (*ibid*, p. 59).

Minha palavra não era/é única. A palavra não é única, assim como não o é quem a profere. Por trás da palavra (ou junto com a palavra) de um, há sempre tantas outras palavras e vozes, há sempre tantas outras histórias que se entrecruzam (BAKHTIN, 1995). Falar deste entrecruzar de histórias em que passado-presente-futuro perdem a linearidade e assumem o tempo da intensidade, o tempo da significação, traz também Benjamin, buscando na história não o que é visível, mas *escovando-a a contrapelo*, buscando o que só um olhar e um ouvir mais atentos e mais sensíveis podem perceber e, quem sabe, compreender. Tarefa árdua. Foi preciso despir-me de certezas, de um olhar e ouvir direcionados para o que desejava ver/escutar a fim de possibilitar a descoberta do inusitado.

Evidenciava-se a complexidade das relações, não entendidas apenas na sua racionalidade, mas compreendendo os sistemas complexos como *estruturas de acolhimento* (MORIN,1996) abertas aos acontecimentos, sensíveis a esses acontecimentos, comportando antagonismos, que podiam/podem ser complementares e não opostos, apostando nas alternativas... Morin ajudava-me/ajuda a entender e *acolher* a ambigüidade, a ambivalência,

a contradição, o inusitado para compreender melhor que as histórias ouvidas (sendo partes) continham e estavam contidas numa história coletiva (totalidade). Por isso, foi/é preciso usar lentes que se ajustem aos pontos de vista de cada um/uma e de suas realidades. Não basta olhar para a realidade apenas sob o ponto de vista pessoal, mesmo que ele esteja impregnado por tantos outros olhares, pois a leitura da realidade pode ser reducionista. Considero este um dos tantos desafios presentes no trabalho com histórias de vida.

Assim, a *epistemologia da complexidade* (MORIN, 1996) possibilitou realizar uma análise não-reducionista das narrativas das professoras, na pesquisa do Mestrado em Educação. No entanto, não foi somente uma escolha pessoal, mas foi surgindo da complexidade cotidiana, enquanto espaço de trabalho e contexto da pesquisa que então se realizava. Havia a necessidade de um arcabouço que me ajudasse a entender aquele contexto – histórias de vida de professoras da escola pública – a olhar para além do aparente, a compreender a importância das tensões e das contradições no processo de construção da identidade docente, em vez de tentar eliminá-las.

Segundo Queiroz (1988, p. 36) *a História de vida é (...) uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social.* O próprio termo utilizado pela autora – encruzilhada – permite-nos perceber o lugar de interseção, de entroncamento, de confluência de diferentes temas: terreno da transversalidade. A encruzilhada não é o lugar onde um caminho termina para que outro comece, mas o lugar onde os caminhos se permeiam, se atravessam. Na encruzilhada, a própria noção de centro desaparece, permitindo afirmá-la como terreno da transversalidade. É o próprio lugar da complexidade, da não linearidade, por isso, de encontros e desencontros, da multiplicidade de possibilidades. Por que digo isto? Por que reconheço uma relação entre encruzilhada e transversalidade? De onde parto para afirmar a encruzilhada como terreno da transversalidade e em que tal reflexão nos ajuda a compreender as narrativas e as histórias de vida das professoras?

Gallo (1997), ao buscar possibilidades de uma educação não-disciplinar, vai ao encontro da metáfora do *rizoma*, utilizada por Deleuze e Guattari, filósofos franceses, pois tal metáfora subverte a ordem da metáfora *arbórea* ou *paradigma arborescente*, que representa uma concepção mecânica do conhecimento, significando uma hierarquização de saberes. O *rizoma* toma como paradigma um tipo de caule radiciforme de alguns vegetais,

em que pequenas raízes emaranhadas se interconectam, estabelecendo uma relação entre todo/parte, sem que haja sobreposição de uma fibra sobre a outra, eliminando a noção de centralidade e de hierarquização. Assim, trazendo para o campo do conhecimento, entre as várias áreas do saber há uma relação intrínseca, revelando sua complexidade.

A noção de *transversalidade* foi desenvolvida por Guattari para tratar das relações terapêuticas com os pacientes de forma coletiva e não-hierárquica, pois a transversalidade permitiria que as relações entre as pessoas fossem atravessadas, não havendo a mera transferência terapeuta/paciente, como se dá na proposta freudiana. Assim, Gallo tomou de empréstimo a noção de transversalidade a fim de aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: *ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência na visão de todo o "horizonte de eventos" possibilitado por um rizoma* (1997, p.126). De acordo com o paradigma rizomático, pode-se tomar qualquer direção sem que haja nenhuma hierarquia definida *a priori*, ou seja, as várias áreas do saber são, dessa forma, integradas, havendo uma transversalidade entre elas.

Neste sentido, aproximo a noção de *rizoma*, e, conseqüentemente, de *transversalidade* para trazer o princípio epistemológico que será importante para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que ora apresento, mas que teve suas sementes lançadas em tempos-espaços pretéritos, que é a noção de *encruzilhada*, pois, tal qual o exemplo do rizoma, permite a não-hierarquia, a não-linearidade e possibilita que, de forma transversal, muitos caminhos se atravessem, sejam permeados e aos sujeitos sócio-histórico-culturais, portadores de saberes singulares/comuns, cabe a escolha, a decisão de onde partir e para onde seguir.

Penso que, se aplicada às histórias de vida, a noção de *encruzilhada* nos permite perceber a própria complexidade, o próprio terreno transversal que se nos apresenta a fim de elegermos as temáticas para análise, sem sobreposição de uma em relação a outra, mas entendendo-as em sua complexidade, entendendo-as como possibilidades de desdobramento do trabalho a fim de refletir melhor sobre a realidade em estudo.

As histórias de vida das professoras, entendidas em sua complexidade, além de potencializar as histórias cotidianas, não legitimadas, mas tão ou mais legítimas que a História Oficial, pois narradas pelos atores que as fazem acontecer, foram anunciando

novos caminhos, novas pistas e, dentre elas, a necessidade de se repensar os Cursos de Formação de Professores, sua estrutura e os componentes curriculares, numa perspectiva que valorizasse as próprias histórias de vida, as trajetórias escolares/profissionais de seus alunos e alunas.

Acreditando com o pintor de João Cabral que *Quadro nenhum está acabado... se pode sem fim continuá-lo...*, por essa pesquisa desenvolvida, pela investigação constante, como professora-pesquisadora, e pelo interesse e preocupação com a formação de professores fui convidada a assumir a Coordenação de Formação de Educadoras Populares do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Governo do Estado do Rio de Janeiro – MOVA-RJ[17], desde sua implantação em fevereiro de 1999. Um novo desafio, pois embora tivesse a preocupação com a educação dos alunos e alunas das classes populares e com a formação de professores e professoras, minha preocupação até então se voltava para a rede formal de ensino na qual sempre atuei. Minha aproximação com a realidade dos Movimentos Sociais, das ONGs, se dera até então por meio de leituras, breves discussões/reflexões nas reuniões do partido político, na pastoral de favelas, mas não havia aprofundamento teórico-prático. Assim, foi um desafio estar trabalhando com educadoras populares que desenvolvem, muitas vezes, um trabalho voluntário, alfabetizando cidadãos e cidadãs, historicamente, excluídos(as) do direito à educação.

Além do desafio de desenvolver um trabalho fora do cotidiano da escola básica, a participação no Grupalfa, bem como a participação no grupo de Orientação Coletiva do Mestrado, na UFF, colocou-me diante da necessidade de atuar como Coordenadora/ Orientadora do Grupo de Pesquisa "Educação da Criança de 0 a 6", na Faculdade de Pedagogia da UFF, em Angra dos Reis, espaço onde a troca de experiências ia dando a tônica dos encontros. As alunas-professoras se viam como pesquisadoras de suas próprias práticas, num constante processo de formação continuada, em que prática-teoria-prática se imbricavam num espaço-tempo reflexivo e investigativo.

As experiências e a permanente postura pesquisadora têm me instigado a dar continuidade ao trabalho com as histórias de vida e investigação das trajetórias

[17] O movimento, que vinha se ampliando em várias cidades do país, foi implantado no Governo do Estado do Rio de Janeiro em 1999, tendo como referência as várias experiências já desenvolvidas, com o apoio dos municípios e da sociedade civil, em seu conjunto, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação. Participei da elaboração da proposta e implantação do Programa MOVA-RJ.

profissionais, por meio de dinâmicas que partam das narrativas dos alunos e alunas da FFP – UERJ, onde atuo desde agosto de 1999, como professora de Prática de Ensino, Didática, Pesquisa, Alfabetização e Tópicos Especiais (temáticas relacionadas à educação contemporânea). A preocupação com a construção da identidade docente dos(as) futuros(as) professores e professoras tem centralidade no trabalho desenvolvido.

A *epistemologia da complexidade* (MORIN, 1996), além de referencial teórico para a pesquisa no mestrado, tem pautado minha prática pedagógica e apontado pistas para um trabalho que vai rompendo com as barreiras disciplinares e com a fragmentação que ocorre no interior das próprias especializações (Licenciaturas), muitas vezes fechadas em seus campos específicos. Se, por um lado, a complexidade da ciência gerou a necessidade da especialização, por outro, tal fragmentação do conhecimento tem sido questionada, pois desconsidera a própria complexidade ao isolar cada área, desconsiderando sua relação com o todo, portanto, emerge a necessidade de romper com as barreiras disciplinares construídas em torno dos diferentes campos dos saberes.

Em se tratando da formação de professores e professoras, entendo que, minimamente, há de se construir conhecimentos específicos de suas áreas, concomitantemente com a construção dos conhecimentos pedagógicos, sem dicotomizá-los, pois são indissociáveis à práxis pedagógica. Assim, partindo das narrativas orais ou escritas dos alunos e alunas em que trazem suas trajetórias pessoais/escolares/profissionais a fim de trabalharmos com os conhecimentos emergentes, tenho buscado uma prática que possibilite a ruptura com as barreiras que isolam os saberes de diferentes áreas, mesmo percebendo que esse ainda é um desafio para quem foi formada segundo o paradigma clássico do conhecimento[18].

Continuando a tela, que sempre vai abrindo portas e janelas, mas que leva à memória de quadros passados, fui percebendo as múltiplas facetas que as histórias de vida permitiram tangenciar. As reflexões sobre classe, raça, etnia, gênero e cultura, que permearam a discussão sobre a construção da *identidade docente* das professoras que ainda permaneciam/permanecem na escola pública, durante a pesquisa do Mestrado em Educação, passaram a ganhar novos tons, novas nuances, pelas leituras e interlocuções, o que foi tornando meu olhar/sentir mais atento às portas, às janelas ou às pequenas frestas

[18] Ver: MORIN, Edgar. 1996. *Ciência com consciência.* Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 344p.

que estavam se abrindo, ou que eu, conscientemente, fui buscando e ousando abrir para desenvolver a pesquisa de doutorado.

Lembranças se misturam e encontram outras lembranças. Passado, presente e futuro perpassam essa encruzilhada de possibilidades. Lembro-me dos momentos de ouvinte das histórias de vida das seis professoras para a pesquisa do mestrado. Assimilei suas narrativas, escrevi e narrei nossas histórias já misturadas para que se preservassem e anunciassem possíveis caminhos. Mas, dentre as professoras entrevistadas, lembro-me, especialmente, da história de uma professora negra: Maria das Graças.

A história de negação da identidade étnico-racial de Maria das Graças, professora negra que socializou sua história de vida para a pesquisa do mestrado, apenas suscitou breves reflexões sobre raça/etnia. Não as aprofundei na pesquisa, foram apenas tangenciadas, limitando-se a discussão às relações de classe e gênero, comuns às histórias de vida das seis professoras. Ficara uma lacuna naquele passado. Talvez, o compromisso que considerava ter com as professoras da escola pública colocado por meu papel de "pesquisadora-professora", durante a pesquisa de mestrado, não tivesse sido concluído. As telas vivas, pintadas até então, apontavam para outras telas: *Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor; se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além de outro quadro.*

Ou, no dizer de Bakhtin, destacado por Paulo Bezerra no prefácio da segunda edição de *Problemas da poética de Dostoiévski*: *no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir* (1997a, p. XII).

Essa inconclusão ou esse inacabamento do mundo nos coloca diante das inconclusões e inacabamentos de nós próprias, de nossas obras/compromissos e, nesta perspectiva, o passado é nutriente, é fecundo na contínua procura por completude, mesmo sabendo que tal procura não se finda, é um processo, é um caminhar em que nos deparamos com muitas encruzilhadas em que vamos fazendo escolhas, opções que nos levam a outros caminhos, a novas encruzilhadas, colocando-nos diante de múltiplos desafios e possibilidades de encontros.

Assim, a memória busca cenas pintadas no passado, pois tais cenas, ressignificadas pelo presente, são significativas e possibilitam compreender as atuais escolhas e o olhar perspectivo a imaginar possibilidades futuras que se anunciam, tendo em

vista que a pesquisa atual é mais uma dessas encruzilhadas apontadas pela tela da vida, que, imitando a arte, deve ter mostrado com cores e texturas mais atraentes e instigadoras o caminho que ora tenho trilhado na pesquisa de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação da Profª Drª Neusa Maria Mendes de Gusmão.

E a tela em que chego, trazendo a *sabedoria* que vem das *'experiências'* cotidianas, me faz atravessar a porta de uma das salas da UFF, numa manhã de sábado, início do ano de 2000 e ouvir a voz de Vera, aluna do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares"[19]: *Eu nunca vi um Curso de Pós-Graduação com tantas mulheres negras.*

...Tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra e muitas outras.

E assim, continuamos essa história nas telas pintadas nos capítulos seguintes... Ou, quem sabe, ainda imitando a arte, numa tapeçaria, numa colcha de retalhos...

[19] O Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", que acontece na UFF – Universidade Federal Fluminense – é uma das atividades de ensino desenvolvidas pelo Grupalfa. O curso, que no ano 2000 teve sua 4ª turma, dá prioridade às professoras alfabetizadoras da rede pública.

De onde vem esta História?

... A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
Pois nosso sangue-mulher
Do nosso líquido lembradiço
Em cada gota que jorra
Um fio invisível e tônico
Pacientemente cose a rede
De nossa milenar resistência.[20]

Quero começar a contar uma história que traga narrativas de professoras negras que disseram assumir, em algum momento de suas histórias de vida, sua identidade étnico-racial, discutindo, a partir da construção identitária, sempre considerada em processo, quais os reflexos desta construção – ser negra/assumir-se negra – para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares.

Puxo fios na memória... Algumas vozes vêm... Meus sentidos se aguçam para ouvir o que têm a me dizer. A memória guarda saberes, permite a continuidade do tempo, permite sua perpetuação e ressignificação pelo presente. A memória mantém-nos vivos, individual e coletivamente. A memória nos faz inventar possibilidades.

Então, percebo que para começar esta história que se faz anunciar preciso contar fragmentos de uma outra história que se passou há muito pouco tempo no Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", pois foi exatamente neste contexto que meu interesse pela questão étnico-racial, pela cultura de raízes africanas, já anunciado anteriormente, foi se delineando com mais clareza. Foi neste contexto que a invisibilidade dos negros e negras presentes na sociedade brasileira e no cotidiano de nossas escolas tornou-se visível para mim, impulsionando o desejo de realizar esta pesquisa no doutoramento em educação.

Tentarei, nesta pesquisa, lançar mão de uma escrita que busque numa estética africana[21], por meio de um reencontro com a cosmovisão dessa tradição oral, uma forma de

[20] EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres. (p. 20- 21). *In:* WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maísa, WHITE, Evelyn C. (orgs.). 2000. *O Livro da Saúde das Mulheres Negras* – Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/ Criola. 256p.

[21] Não tenho a intenção de ser essencialista ao falar numa "estética africana", mas, tendo por base a tradição oral africana, reconheço a possibilidade de aproximação com uma escrita que não aparta conteúdo e forma e traz à tona raízes com as quais tenho afinidade e que podem ajudar a melhor compreender as histórias e os processos de identificação das professoras negras.

aproximar as histórias presentes das professoras negras com sua ancestralidade. Pois, como nos lembra Cunha Jr.: *A ancestralidade é nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser* (1999, p. 20). Recuperar a ancestralidade africana por meio da memória é ressignificá-la pelas múltiplas histórias que compõem a história das mulheres negras brasileiras.

Quando falo em estética africana e tradição africana, não tenho a intenção de generalizar, pois compreendo que *não há* uma *África,* um *homem africano, não há* uma *tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias* (BÂ, 2003, p.14), mas é por perceber que há princípios, dos quais falaremos no decorrer do trabalho, que fazem parte dessa cosmovisão com a qual me identifico, que difere da cosmovisão pautada pela racionalidade ocidental.

Assim, buscarei o ritmo, a repetição, o movimento presente nas narrativas, o ir e vir na história, numa circularidade que não passa pelo mesmo ponto ao dizer o aparentemente igual (se é possível dizê-lo), pois ao contar e recontar, o contexto muda, e, se não é o mesmo tempo-espaço, o dito também se transforma. Calvino (1996), em *A palavra escrita e não-escrita*, ajuda a compreender tal processo quando fala sobre a descontinuidade entre um texto escrito e o mundo em movimento, pois ao reler o texto que havia escrito para uma palestra a ser proferida, constata sua contínua transformação e diz: *... e de vez em quando levantava os olhos do papel, olhava ao redor e descobria um mundo bem diferente daquele da página escrita: a cada vez que voltava a ler, ficava mais perplexo, e todas as vezes o texto parecia diferente do anterior* (p. 140). Assim, parece que a produção do texto se dá no momento da leitura e, se são diferentes os sujeitos (leitores e leitoras), se muda o contexto (tempo-espaço), parece que o texto também se torna outro, é sempre novo, é sempre um processo, sempre um devir.

Com Bakhtin, acredito que *um ponto de vista é um cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal* (1997b, p. 373). Partindo da visão estética de Goethe, com quem vai dialogando e construindo o discurso sobre tais relações espaço-temporais, o autor fala sobre a indissociabilidade tempo-espaço que faz com que mudemos a forma de pensar a experiência, o acontecimento, situando-os histórica, cultural e socialmente. O espaço traz as marcas do tempo inscritas. O espaço da experiência vivida, relatada no presente, neste sentido, volta, impregnado pelo tempo – momento histórico –

mas ressignificado. A memória faz um movimento incorporando, numa circularidade em espiral, diferentes tempos-espaços, em suas diferentes dimensões, presentificando-os no agora, momento de contar.

Esta compreensão da indissociabilidade espaço-temporal, em suas múltiplas dimensões, me aproxima da cosmovisão africana, vou sendo conquistada por essa forma de ser/estar no mundo e por ela deixo-me enredar. Espero com a repetição estar trazendo novas contribuições para que leitores e leitoras possam ir incorporando esta história e inscrevendo novas possibilidades de dizer, por guardarem-na de cor (no coração).

As marcas da oralidade, marcas dos contadores de história, mesmo utilizadas na forma escrita, serão perseguidas por mim para compreender melhor os elos que atravessam presente, passado e futuro. Eis um desafio que não sei se consigo dar conseqüência. As narrativas das professoras, os temas discutidos, poderão ser retomados a fim de melhor compreender o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras e os reflexos do assumirem-se/afirmarem-se negras em suas práticas pedagógicas. Assim, tomo de empréstimo o dito por Freire (2000), que atribui a retomada de temas em suas obras não a uma mera repetição do já dito, mas à marca oral de sua escrita e à relevância das temáticas que são evocadas.

Vivendo em uma sociedade marcada pela escrita, que também impregna o discurso oral, é possível perceber que oralidade e escrita não se opõem, não se excluem e há os que, como Freire, reconhecem marcas de uma estética da oralidade em suas escritas.

Nesse sentido, buscar uma escrita que se aproxime da oralidade, princípio da tradição oral africana, pode não ser meramente um recurso estético por mim utilizado, mas a busca de uma postura ética, de valorização da palavra do outro – a professora negra – que por ter historicamente sua cultura negada encontra mais um espaço de reviver sua origem. *A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. (...). As tradições requerem um retorno contínuo à fonte*, me diria Vansina (1982, p.157). A fala, para uma sociedade de tradição oral, não é, simplesmente, uma forma de comunicação cotidiana, mas sim, um meio de perpetuar a sabedoria ancestral. Por isso o autor chama a atenção para o fato de que a oralidade é um valor, é uma habilidade, não a negação de outra habilidade – a escrita. Diferentemente das sociedades orais em que tudo é cuidadosamente transmitido por meio da oralidade, nas sociedades letradas, somente as

memórias consideradas menos importantes são deixadas à tradição. Assim, o autor considera importante aos estudiosos que quiserem pesquisar as tradições orais, a iniciação nos modos de pensar da sociedade oral, antes de tentar interpretá-la.

Embora não esteja trabalhando com a tradição oral, mas, prioritariamente, com a oralidade numa sociedade marcada pela escrita, busco aproximar-me da cosmovisão da tradição oral africana para melhor *compreender o compreender* das professoras negras, ao dialogar com suas narrativas, mesmo sendo elas negras brasileiras. Acredito com Cunha Jr. (1999) e tantos outros autores e autoras, visitados e visitadas em suas produções, que para compreender as identidades forjadas no presente, é preciso voltar às raízes, à origem, pois a ancestralidade é nossa via de identificação, de re-encontro e reconstrução identitária.

Bâ (1982) é mais um destes autores, que de forma poética traz a cosmogonia africana e nos faz compreender a complexidade presente naquela sociedade de tradição oral, que não dissocia o homem da natureza, o espiritual do material, o tempo do espaço, bem como as diferentes dimensões da vida humana. A tradição oral não aceita a lógica cartesiana que separa, fragmenta, isola as partes para a compreensão do real, e, segundo o autor, para quem tem uma formação cartesiana, a tradição oral pode parecer caótica[22], tendo em vista que não há distinção entre ciência, religião, conhecimento, história, arte etc. Tendo por base a iniciação e a experiência, os sujeitos que se formam na tradição oral são conduzidos à totalidade.

> *Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem [da mulher] e da comunidade, a "cultura" africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou melhor dizendo, uma* presença *particular no mundo – um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem.*
> *A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem [mulher], do seu lugar e do seu papel no seio do universo* (*ibid*, p. 183).

Mas, se vivemos numa sociedade marcada, predominantemente, pela escrita, onde a oralidade distancia-se dos fundamentos da tradição oral, sendo utilizada,

[22] Embora o autor diga que para os formados por uma lógica cartesiana a tradição oral africana pode parecer caótica, gostaria de dizer que minha aproximação e identificação com a cosmovisão africana deve-se ao fato de compartilhar com sua lógica e por perceber, pelos estudos feitos, que o que é considerado caos, irracionalidade para o paradigma clássico da ciência, é uma outra racionalidade que comporta outra lógica e ética na tradição oral africana. Assim, a noção de caos não parece se colocar como questão, não tendo, portanto, o caráter "negativo" que lhe é atribuído pela visão cartesiana.

basicamente, como elemento de comunicação, por que trazer a cosmovisão africana para compreender a sociedade brasileira?

Porque acredito que com a compreensão das raízes africanas e da tradição oral, podemos melhor compreender as próprias relações entre sujeitos sócio-histórico-culturais na sociedade brasileira, em que tais raízes nos constituem, mesmo que negadas ou subjugadas pela História Oficial pautada na racionalidade ocidental. Além disso, considero que tal cosmovisão, que rejeita o paradigma clássico, pautado no pensamento disjuntivo, vem ao encontro da opção ética, política e epistemológica que tenho feito a fim de compreender melhor as relações e interações no âmbito social.

A partir do *pensamento complexo*, compreendi que: *precisamos de um método que saiba distinguir, mas não dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto* (MORIN, 1996, p. 279). Ou seja, que possa compreender a *realidade antropossocial* em sua complexidade, em suas múltiplas dimensões, sem apartar cada uma dessas dimensões para explicá-las.

Por que digo isso? Porque considero que só posso compreender = *comprehendere* (abraçar junto) a cosmovisão africana e tomar a tradição oral africana como referencial para melhor entender as relações que se dão na sociedade brasileira, principalmente em se tratando dos estudos com o cotidiano das classes populares e do(as) afro-descendentes, porque antes aproximei-me da *epistemologia da complexidade* (MORIN, 1996).

Tendo por base os estudos do *pensamento complexo*, passei por um processo de ruptura com o paradigma clássico no qual fui formada, mesmo reconhecendo que nas rupturas há, também, continuidades. Passei por uma trajetória que foi importante na construção de um pensar mais aberto, que me permite, hoje, atribuir sentido à cosmovisão africana e perceber, na tradição oral africana, os próprios fundamentos da complexidade, mesmo que o autor (Morin) não tenha tomado a tradição oral africana ou mesmo outra tradição oral para estudo e aproximação dos princípios que as regem.

Acredito com Von Foester que é preciso *crer para ver*, pois, segundo o autor, há um controle cerebral que permite que a retina possa ver. Portanto, só se vê aquilo que, antes, é compreendido, é decodificado pelo cérebro. Para tal, Von Foester vale-se do sentido atribuído por William Blake quando afirmava que não se vê com os olhos, mas

através deles: *Esto significa que ver equivale a un* insight*; equivale a alcanzar la comprensión de algo utilizando todas las explicaciones, metáforas, parábolas etc com que contamos* (VON FOESTER, 1995, p. 91). Hoje, tendo acesso à literatura africana e aproximando-me dessa cosmovisão, posso ver o que antes não via, compreender o que antes não compreendia.

Reconheço na tradição oral africana fundamentos da *epistemologia da complexidade*[23], pois se esta traz a teoria para compreender as estruturas do real, a primeira – tradição oral africana – é a própria indissociabilidade *práticateoriaprática*, é a própria empiria com a teoria que a explica, sem dicotomias, pois tem por base a experiência, trazendo em seu cerne todo e parte como fundamentos que não se apartam a fim de serem compreendidos, pois religados estão o homem e a natureza, o humano e o divino, o natural e o cultural e histórico. Bâ, que se formou tendo por base a tradição oral africana, nos diz que ela *é a grande escola da vida (...) é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento, recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial* (1982, p. 183).

E unidade no sentido que aqui se coloca, não é contraponto da multiplicidade, pois, na complexidade, o *uno* é *múltiplo*, a unidade é composta de um todo complexo que se entretece, como numa tapeçaria composta de múltiplos e diferentes fios. Podemos separá-los e cada qual terá sua especificidade: cor, textura, espessura etc mas entrelaçados, cada um, sendo parte, já não é só o específico, pois se mistura e ganha características do todo e, o todo, a própria tapeçaria, não é a soma das partes isoladas, ou seja, das características e especificidades de cada parte, mas um conjunto, uma unidade múltipla.

Bâ (1982), ao falar em *remontar à Unidade primordial*, nos chama a atenção para a unidade do conhecimento na grande escola da vida, que remonta a um princípio, a uma origem. Para compreender, não há que se separar as partes, áreas do conhecimento

[23] Não pretendo aqui trazer tais fundamentos ou princípios do *Pensamento Complexo* tendo em vista não ser este o objetivo da pesquisa apresentada, por isso, busco em Morin (1996) uma síntese que pode melhor esclarecer a que se propõe tal pensamento/epistemologia, ou mesmo paradigma da complexidade (utilizando-me do termo dado pelo tradutor e tradutora): *O paradigma de complexidade não "produz" nem "determina" a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada* (MORIN, 1996, p. 334).

isoladas. Embora cada parte tenha suas especificidades, sua compreensão remonta ao todo, à *Unidade primordial*, que é complexa, na qual todas as áreas do conhecimento, sem hierarquização de saberes, se entrelaçam numa grande teia: a teia da experiência individual-coletiva.

Encontro-me com a tradição oral e vou reafirmando minha opção, buscando, também por opção, a palavra do outro que evidencia, empiricamente, pois é sujeito da experiência, o que tento trazer como teoria para explicar a realidade. Busco a palavra de quem fala e foi formado por uma tradição cultural da qual tento me aproximar por meio de uma visão de mundo com a qual comungo, cuja forma de produzir conhecimento é pautada pelo princípio da comunidade, enfim, aproximo-me por afinidade epistemológica:

> *(...) os ensinamentos referentes aos homens baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: "As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa", dizem as tradições bambara e peul"* (BÂ, 1982, p. 195)

Assim, as noções de identidade/identidades, construção identitária, identificação, são pertinentes à temática em estudo: construção da identidade étnico-racial de professoras negras. Trabalho com uma noção de identidade enquanto processo, não como algo fechado, definido, dado, delimitado, mas como movimento que se dá pelas diferentes identificações que têm os sujeitos em suas histórias de vida. Portanto, a noção de construção identitária parece conter o movimento processual que não se finda e que comporta no interior de cada pessoa, as múltiplas pessoas a constituem.

Ou, buscando mais uma vez a arte, encontro nas palavras do compositor/poeta Gonzaguinha, mais uma forma de aproximação com o pensamento acima, quando diz/canta: *Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.* E, se traz as marcas de tantas outras pessoas, essas marcas se inscrevem na pessoa. O "eu" existe com o "outro", em comunidade, e a experiência comum vai forjando identidades que continuamente vão sendo transformadas pelas diferentes interlocuções, pelos diferentes processos de identificação de cada sujeito e do grupo ao qual pertence.

Considero que o re-encontro com a ancestralidade pode proporcionar, também, formas de identificação e construção da identidade pelo retorno às raízes por parte dos

sujeitos que tiveram suas identidades historicamente negadas e/ou subjugadas em nome de um projeto assimilacionista, hegemonicamente eurocêntrico como ocorreu com a sociedade brasileira.

A dinâmica das identidades no decorrer desta cadeia mostra suficientemente como, do ponto de vista da teoria socioantropológica, nenhuma delas pode ser essência, ou ter um valor progressivo ou regressivo em si, fora do contexto histórico, nos diz Munanga (2002, p. 74). Por isso, não podemos congelar os processos de construção identitária ou compreendê-los fora do contexto sócio-histórico-cultural em que se dão as múltiplas identificações dos sujeitos e dos grupos sociais.

A inter-relação e as interações entre os sujeitos sócio-histórico-culturais vão constituindo suas visões de mundo, seus processos de identificação que decorrem da inserção na realidade antropossocial. Portanto, as dimensões individual e coletiva precisam ser consideradas nesse processo de construção identitária. Neste sentido, não posso compreender a parte, o individual, se não compreendo o todo, o coletivo, pois a parte contém informações do todo e o todo está contido nas partes. Não posso falar de construção identitária, se não colocar essa construção em relação. Por isso, a tradição africana, por sua complexidade, é trazida para tentar compreender o processo de construção identitária e, no recorte deste trabalho de pesquisa: a construção da identidade étnico-racial de professoras negras, minha opção de investigação.

Assim, aproximo-me, primeiramente, do conceito de identidade étnica por considerar sua maior abrangência para a compreensão dos processos de identificação individual e coletiva dos negros na sociedade brasileira, pois reflete uma identificação com as raízes africanas.

Cunha Jr. considera *etnia* um enfoque mais amplo para o tratamento das questões sociais gerais. Segundo o autor, os enfoques no campo da raça estariam *eliminando as necessidades de uma percepção dos processos históricos e culturais contidos nas Africanidades e nas Afro-descendências.* Enquanto que *Neste[etnia] articulam-se as lutas de classe, as particularidades de gênero, os processos da cultura e da história* (1998, p. 19) .

Ao falar em identidade étnica acredito estar aproximando-me da tradição, mesmo tendo clareza de que os negros e negras da diáspora são de diferentes etnias

africanas e, parece que a sabedoria das tradições *bambara* e *peul*, trazida por Bâ (1982), vem confirmar, mais uma vez, a complexidade da construção identitária do povo brasileiro, ajudando-nos a compreender que *as pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa* (p.195). Na interação com o *outro*, o *eu* se modifica. Não acredito que devamos delimitar identidades, tomá-las como dadas, fechadas, enfim, essencializá-las, como já afirmado anteriormente. No entanto, trazer a noção de identidade étnica para abordar a diferença, a originalidade, a raiz, é uma atitude política de potencialização da ancestralidade e das diferentes formas de perceber, de ser/estar no mundo que foram, historicamente, invisibilizadas e/ou consideradas destituídas de valor.

Silva (P. B. G., 2001), ao falar das *africanidades brasileiras*, ajuda-me a melhor trazer a discussão acerca dessa origem étnica africana, em sua complexidade:

> *Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raizes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros [das negras] brasileiros [as], e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia* (p. 151).

Há marcas ancestrais que singularizam as práticas cotidianas e as formas de expressão dos(as) afro-descendentes na sociedade brasileira e essa originalidade, fruto da herança ancestral, mas ressignificada pelos negros e negras brasileiros(as), precisa ser ressaltada por sua potencialidade, a fim de permitir melhor compreender os processos de identificação, os processos de construção identitária de brasileiros e brasileiras que interagem com diferentes marcas culturais.

Concordo com Cunha Jr. acerca da maior amplitude e abrangência do conceito de etnia. Em Silva, encontro argumentos para reafirmar a compreensão da importância da identidade étnica, que remete às africanidades, para o tratamento das questões debatidas no interior deste trabalho. No entanto, gostaria de complexificar mais a discussão, não fazendo uma contraposição ao conceito de raça, mas aproximando os dois conceitos, de forma não excludente.

Souza (1990), tendo por referência as discussões de Bastide e Fernandes, explicita o sentido de raça, tal qual, segundo ela, é compreendido na sociedade brasileira:

> *Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo*

> *compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais* (SOUZA, 1990, p. 20).

A autora entende raça como uma noção ideológica que serviu e continua servindo para demarcar espaços sociais numa sociedade de classes. Mesmo que a estrutura social tenha se transformado (de escravocrata à capitalista), pela característica racista da sociedade brasileira, raça tem funções simbólicas de teor *valorativo* e *estratificador* e, neste sentido, é intencional a atribuição de características negativas aos negros e negras, definindo os limites de participação social, mesmo que de forma simbólica.

Gomes (N. L., 1995) nos traz outros elementos importantes para a discussão, pois raça assume uma dimensão importante, de resistência, no discurso da militância. Assim, tendo como foco da temática de trabalho o segmento negro da população brasileira, considera que a terminologia identidade étnica poderia ser adotada em seu trabalho, mas por abarcar todas as demais etnias da sociedade brasileira, não poderia ser utilizada como se fosse exclusiva de um único grupo étnico-racial. A autora faz opção por *raça* como categoria de análise e diz que: ... *ao nos referirmos especificamente à identidade do grupo social negro, adotaremos a terminologia identidade racial (...) ao fazermos essa opção, pretendemos fazer articulação entre o discurso da militância e a produção intelectual* (p. 44).

Embora questione as discussões acerca de etnia no Brasil, sem que se pontue a raça de forma redimensionada, incorrendo no risco de limitar a discussão aos aspectos meramente étnico-culturais, desconsiderando o racismo existente no interior na sociedade, Gomes (N. L.) também reconhece a importância de uma abordagem étnica sobre a questão racial brasileira na medida em que tal abordagem recupera a ancestralidade, remetendo à ascendência africana do negro brasileiro. Assim, em seus trabalhos, mesmo que aponte para a maior pertinência do conceito de raça, na maioria das vezes, encontramos a terminologia étnico-racial para referenciar questões relativas ao segmento negro da população brasileira.

Ainda tentando melhor encaminhar a discussão acerca dos conceitos/terminologias, aproximo-me do trabalho de Guimarães (2002), que ao discutir a origem do termo "democracia racial", ao qual voltaremos posteriormente, questiona a

abolição do termo "raça", sua evolução para "classe" (em Bastide) e a regra acadêmica de tratamento: "etnia", pois, segundo o autor: *Na linguagem dos jornais e da política, mais próxima do senso comum e dos sentidos "nativos", será a "democracia racial" e não "democracia étnica" que prevalecerá* (GUIMARÃES, 2002, p. 41). E, continuando a discussão, aponta para o conceito de "cultura", cunhado pelas ciências sociais no pós-guerra, que ao invés de eliminar a idéia de irreversibilidade da inferioridade intelectual, moral e psicológica de negros e negras, por associar-se ao conceito biológico de "raça", apenas desloca tal inferioridade para o plano da cultura, atribuindo um sentido passageiro a esse estágio de "inferioridade cultural". De acordo com o autor, tomando por referência o senso comum, *a desmoralização da idéia de raça não significará o fim imediato dos estereótipos que atingiram a população negra – estes se manterão razoavelmente intactos, perdendo talvez o caráter de imutabilidade...* (GUIMARÃES, 2002, p. 42 – 43).

Não tenho a pretensão de fazer um estudo sobre a origem dos conceitos de raça e etnia, tendo em vista que há inúmeros trabalhos aos quais se pode recorrer a fim de aprofundar sua compreensão. No entanto, continuarei trazendo a complexidade que nos enreda e nos faz refletir sobre a temática em questão, pois tal complexidade é inerente às relações que se estabelecem na sociedade e, conseqüentemente, às relações que se dão no cotidiano escolar, no qual as professoras negras – sujeitos desta pesquisa – estão inseridas.

Reconheço a importância da contribuição dos diferentes pensamentos aqui trazidos ao diálogo, ou melhor, dos fragmentos de pensamentos, capturados por mim a fim de tecer argumentações e melhor sedimentar a opção que faço por trabalhar com a terminologia identidade étnico-racial, por compreender que, apesar de considerar a maior abrangência do conceito de etnia, como já disse Cunha Jr. (1998), há uma estreita relação entre o fenótipo e o pertencimento étnico-racial brasileiro, o que faz com que identifiquemos como racismo as práticas que envolvem preconceito e discriminação em relação à população negra. No Brasil, sobretudo no que concerne à população de origem africana, esse pertencimento e essa identidade são étnico-raciais, pois melhor identificam o segmento negro da sociedade.

Falar em construção da identidade étnico-racial negra, como já afirmado anteriormente, não pode se limitar a uma compreensão da afirmação identitária individual, é preciso que se compreenda como ocorreram e ainda ocorrem os processos de afirmação

coletiva, ou seja, como os negros e negras da diáspora, de diferentes etnias africanas, aqui afirmaram sua identidade de resistência, traduzindo práticas originalmente diferentes na África em prol da manutenção das raízes comuns, de uma ancestralidade africana.

Neste sentido, os *terreiros* (comunidades litúrgicas) constituíram-se importantes espaços de manutenção, de perpetuação de uma identidade individual/grupal de origem africana.

Para Sodré (2002), a noção de patrimônio, por sua origem etimológica, *herança*, se desdobrou, alcançando a própria noção de território, e, para os negros da diáspora[24], um território comum, reaproximando as diferentes etnias africanas, foi sendo construído a partir do patrimônio simbólico, ou seja, da memória cultural africana, constituindo-se em uma forma de resistência à perda de identidade grupal. *É o* egbé*, a comunidade litúrgica, o* terreiro*, que aparece na primeira metade do século XIX (...) como base físico-cultural dessa patrimonialização* (p. 53).

Na ausência de um território físico comum, o grupo se agrega em torno de uma comunidade religiosa que repatrimonializa bens culturais africanos. No entanto, se é reproduzida a cosmovisão africana, religião e política não se apartam, e, ao contrário, fazem parte desta tática de afirmação grupal.

> *Para o negro no Brasil, com suas organizações desfeitas pelo sistema escravagista, reconstruir as linhagens era um ato político de repatrimonialização.*
> (...)
> *Por meio do sagrado, os negros refaziam em terra brasileira uma realidade fragmentada* (*ibid,* p. 75)*.*

Assim, a reconstrução da origem por meio da herança mítica – deuses – torna a ancestralidade comum a todos: os negros da diáspora têm, neste sentido, uma ancestralidade comum, uma ancestralidade sagrada. Os laços de solidariedade são reforçados por uma causa comum – não sucumbir à fragmentação imposta pelo regime dominante.

[24] Ford (1999), ao estudar as origens da mitologia africana e sua complexidade, vai trazendo evidências de que a África tem um papel de destaque no registro ancestral da humanidade. Assim, traz o termo **diáspora**, utilizado, comumente, para falar do deslocamento forçado, do tráfico de milhões de africanos pelo Atlântico. E, buscando o sentido literal da palavra, encontra: *plantar sementes por dispersão, e é uma descrição poética da jornada heróica do povo africano* (p. 41). No entanto, o autor afirma que a escravidão não teria sido a primeira diáspora africana, mas outras heróicas diásporas teriam acontecido e a África seria responsável por *plantar as primeiras sementes da humanidade* (*ibid*).

Trazendo tal discussão para o recorte desta pesquisa, considero o re-encontro com a ancestralidade e, assim, a tradição oral, uma forma de reafirmação das raízes africanas, pois ... *somos todos o ouro transmutado da matéria-prima da África*[25] *– todos filhos de alguma diáspora africana – e devemos a vida a todos esses heróis e heroínas africanos* (FORD, 1999, p. 42).

O retorno às raízes coloca-nos diante da valorização da oralidade, não como mera forma de comunicação diária, tal qual se apresenta nas sociedades modernas, mas a oralidade como portadora de valor em si mesma, como um meio de preservação da sabedoria ancestral – a palavra é potencializadora – une individual e coletivo pela cadeia de transmissão oral das tradições. Desta forma, a memória é mais desenvolvida nas sociedades onde não se privilegia a escrita. A memória valorizada e construída pela palavra que passa/fica através dos tempos, trazendo a sabedoria, me faz voltar a Niane e ouvir os conselhos que *Sundjata*, filho de *Sogolon*[26], um dia ouviu: *Mas escuta o que teus antepassados fizeram, a fim de que saibas o que tens a fazer* (1982, p. 94).

Eis que vou descobrindo que esta estética e esta ética me cativam, preciso do chão, da terra, da origem, da mãe e, na cultura africana, há uma valorização do feminino, de onde provém a sabedoria. A mãe (a terra) é raiz, é acolhimento, aconchego, lugar de gestar e preservar a vida. Tal sentimento me traz à lembrança *Okonkwo*, protagonista do romance de Achebe (1982, p.124-125), que ao ser questionado pelo velho *Uchendu* sobre o porquê de *Nneka*, que significa *"A mãe Suprema"*, ser um dos nomes mais comuns entre as crianças, diz não ter a resposta. E o velho *Uchendu*, sabiamente, ensina:

> *É verdade que os filhos pertencem ao pai. Mas quando o pai bate no filho, a criança vai à cabana da mãe, em busca de consolo. O lugar de um homem é na terra natal de seu pai, quando tudo lhe corre bem e a vida lhe sorri. Mas, quando vêm a tristeza e a amargura, ele encontra refúgio na terra natal de sua mãe. A mãe ali está para protegê-lo. Ela foi enterrada ali. E é esse o motivo que nos leva a dizer que a mãe é suprema.*

---

[25] O autor, ao enveredar pelos caminhos da mitologia, foi buscando conhecer a origem dos termos. Assim, descobriu, na mitologia ocidental, *a força do negro*, o que se confirmou na Alquimia (transformação de metal não precioso em ouro, na química; ou, transformação das preocupações humanas menos elevadas em anseios mais elevados da alma, na psicologia humana), pois o primeiro passo para a alquimia era conhecido como *melanosis* (termo que se origina de *Melanto:* deusa grega ligada à negrura da terra fértil). *Melanosis* ou *negredo*, de qualquer forma, significam *enegrecimento.* Assim, é preciso passar pelo fogo, *enegrecer* o metal não-precioso, para transformá-lo em ouro; ou mergulhar nos níveis profundos do inconsciente para transformar-se (FORD, 1982).

[26] *Sundjata*, protagonista do livro: *Sundjata ou a Epopéia mandinga*, de Niane, mesmo sendo filho de um rei, se preparando para ocupar o lugar do pai, é reconhecido como *'filho de Sogolon'*, nome de sua mãe.

Acredito que nesta história de mulheres negras que ora se anuncia, o valor das características femininas precisa ser reencontrado, é preciso buscar a voz, a sabedoria de tantas mulheres, para dar novo sentido ao cotidiano de nossas escolas, para dar nova cor à história que se fez e se faz – quem sabe dar-lhe a cor negra? Ou seja, torná-la visível por meio da valorização de sua origem, desmistificando a construção ideológica que ligou a cor negra ao mal[27], ao negativo, pois tal construção só faz perpetuar o preconceito, a discriminação e o racismo.

No sentido de dar visibilidade à sabedoria que vem pelas histórias das professoras negras, ouso dizer que este trabalho toma a dimensão de um *griot*[28], pois, como tantos outros, valoriza a oralidade como forma de expressão, como possibilidade de contar e contar-se, trazendo histórias individuais e coletivas. Acredito no potencial da palavra do outro, da sabedoria que trazem as narrativas que atravessam, que permeiam o cotidiano. E o cotidiano – espaço-tempo de onde falo – é o cotidiano da escola pública, marcado pela presença majoritária de mulheres que foram, historicamente, destituídas do direito de reconhecer seu valor e, por isso, tiveram tolhida sua capacidade de escrever suas histórias; cotidiano marcado, profundamente, pela presença de alunos e alunas afro-descendentes, que têm cotidianamente suas histórias subjugadas, desvalorizadas, desconsideradas.

Barry (1997) busca no último romance de Cheikh Hamidou Kane, *'Les Gardiens du Temple'*, uma definição do papel do *griot*, *'guardião das tradições orais nas sociedades senegambianas':*

> *(...) Durante milênios, antes que o fio da escrita internamente e por todos os lados costurasse o mundo negro em si mesmo, os griôs, por meio da voz e dos instrumentos que imaginaram, foram os demiurgos que construíram esse mundo, e suas únicas testemunhas. Eles o exaltaram, encheram de dignidade, de peso, dizem, o elevaram acima de si, suspenso nos campos de batalha, preservando na glória e na tradição. E essa obra a concluíram*

[27] Sobre *a cor negra como imagem do mal*, ver: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Descendo à mansão dos mortos...* O mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal de preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

[28] De origem francesa, o termo *griot* e seu feminino *griote* denominam, na sociedade africana, quem transmite oralmente a tradição histórica do povo. Tomo de empréstimo o termo, ressignificando-o, trazendo-o para nossa realidade, buscando a memória de tantas mulheres guardiãs da palavra, em diferentes espaços sociais: no espaço doméstico, nas rodas familiares, nas escolas, nos espaços religiosos. Muitas vezes, são as mulheres as guardiãs da palavra, as conselheiras, as que pela memória, pela arte de narrar, fazem perpetuar a história, as tradições do povo.

> *contra o silêncio e o esquecimento, contra o tempo destruidor.* (BARRY, 1997, p. 5).

Bâ (1982) nos diz que os *griots*, no entanto, não são os únicos detentores da palavra, ou "tradicionalistas", como de forma errônea, muitos têm feito crer. Os "Tradicionalistas", ou "Conhecedores", teriam o conhecimento total: *a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o "Conhecedor" é um "especialista". Na maioria das vezes, é um "generalizador"* (p. 187). É, segundo o autor, o *"iniciado"*, e conhecerá todas as ciências:

> *... uma* ciência da vida *cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos em ciências "iniciatórias" ou "ocultas", termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida.* (p. 187-188).

De acordo com Bâ (1982, p. 202) um *griot* poderia tornar-se um "tradicionalista" se tivesse vocação para tal. São três as categorias dos *griots*: os *músicos*, preservadores e transmissores da música africana antiga, podendo ser também compositores; os *"embaixadores" e cortesãos,* mediadores entre famílias em desavença e ligados a uma família nobre ou real; *genealogistas, historiadores ou poetas*, ou que combinem as três funções, são, também, contadores de história e grandes viajantes[29].

Por isso, mesmo ressignificando o termo e o sentido nesta pesquisa, faço uma aproximação com os *griots* e *griotes*, pois me parecem os(as) que guardam a tradição histórica, mas, não necessariamente o conjunto de tradições: *os griots historiadores, a rigor, podem ser chamados "tradicionalistas", mas com a ressalva de que se trata de um ramo puramente histórico da tradição, a qual possui muitos outros ramos* (*ibid*, p. 206).

No entanto, ao ousar dar uma dimensão de *griot* a este trabalho de pesquisa, não quero colocar minha palavra como *a palavra*, mas como *uma palavra*, trazendo a marca da polifonia, em que múltiplas vozes insistem em falar, vozes de meus pares

[29] Bâ nos diz, ainda, que *o grande genealogista é sempre um grande viajante*, pois precisa ampliar seus conhecimentos, informando-se sobre as ramificações dos grupos étnicos, a fim de conhecer a história dos emigrantes. Enfim, para o autor, é um grande pesquisador. No entanto, o *griot*, não sendo um genealogista, não precisa, necessariamente, ser um viajante, limitando-se apenas à história da família a que está ligado (1882, p. 210).

cotidianos – as professoras e, nesta pesquisa, as professoras negras que me instigam a pensar, de forma relacional, a dimensão étnico-racial como fundamental na construção identitária. São essas mulheres negras – sujeitos sócio-histórico-culturais – que podem nos ajudar a levantar pistas acerca dos reflexos deste *assumir a identidade étnico-racial negra* em sua prática pedagógica junto aos alunos e às alunas das classes populares. São suas narrativas que importam. Tentarei recolhê-las, entrelaçá-las, dialogar com elas... Espero que este trabalho possa ser porta-voz, ser *mediador* de suas histórias, como também faziam os *griots* e as *griotes*.

Segundo Barry (1997), a função dos *griots* seria não deixar que as tradições caíssem no esquecimento, portanto rompendo o silêncio por meio da oralidade, exaltando tais tradições. No entanto, se tinham o papel de lembrar aos nobres, em suas cantigas, aquilo que deviam ser/fazer, sendo conselheiros, também ofereciam o espetáculo aos demais. Numa sociedade marcada por relações hierarquicamente constituídas, os *guardiões dos segredos do passado* cumpriam, também, o papel de mediação ao restabelecerem a comunicação numa sociedade com lugares e papéis bem demarcados. Por isso, assumo que este trabalho de pesquisa pode ter um papel de mediação, pois acredito ser preciso dar visibilidade às histórias de vida das professoras e a pesquisa pode cumprir este papel de divulgar tais histórias, recuperando um lugar de legitimidade numa sociedade marcada pela exclusão e negação das diferenças étnico-raciais, sob uma falsa igualdade racial.

Quando penso a pesquisa cumprindo tal papel e colocando-a na função de mediadora, não quero dizer que só a minha palavra de pesquisadora seja legítima para falar no lugar das professoras, mas que esta é uma opção política que assumo. Trazer a discussão acerca de questões relativas à raça, etnia, gênero e, conseqüentemente, classe, por meio das narrativas orais de mulheres negras, é uma forma de estar tomando partido, assumindo uma posição ética, política e ideológica nessa sociedade marcada pela desigualdade.

Neste sentido, a opção pela história oral, desde a pesquisa desenvolvida no mestrado, não foi, meramente, uma opção metodológica, mas epistemológica, e Portelli reforça minha argumentação quando diz que *como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência* (PORTELLI, 1997, p.17), pois as fontes orais são potencialmente importantes para o trabalho. Se nos propomos a desenvolver uma pesquisa,

tomando as fontes orais como fundamento, como base, é por entendermos que os saberes que buscamos para compreender a realidade pesquisada não estão conosco, mas com os sujeitos informantes, com as pessoas com as quais dialogamos. E se, como nos diz Niane (1982, p.7), *o ocidente ensinou-nos, infelizmente, a desprezar as fontes orais em matéria de História sendo, por isso, considerado como sem fundamento tudo que não esteja escrito, o preto no branco*, tenho tentado inverter esta lógica ao trazer o potencial da oralidade, buscando uma escrita que não seja a transcrição/tradução das narrativas orais, mas que delas se aproxime por meio de uma estética marcada pelo dialogismo, pelo movimento, pelo ritmo impresso na tessitura do texto.

Um texto com marcas da complexidade presente na oralidade, com marcas da *cultura das encruzilhadas*, tal qual Martins (L. M., 1997), em *Afrografias da memória*[30], identifica a cultura negra. *A cultura negra é uma cultura das encruzilhadas* (p. 26), nos diz a autora. A noção de encruzilhada está presente, segundo Martins, no sistema filosófico-religioso de origem iorubá. É o lugar de interseções, de tangenciamentos, de confluências e desvios. A própria noção de centro desaparece, se dissemina, diante da complexidade da *encruzilhada*. Sinto presente este princípio no próprio trabalho com a história oral, lugar de entroncamento, de interseções, de caminhos que se encontram e de outros que se afastam, mas, sempre, um lugar de possibilidades, pois diante de uma encruzilhada, que aponta para diferentes direções, temos de decidir a direção a tomar.

Assim, convidada pelas narrativas orais das professoras, vou fazendo escolhas e tomando caminhos que sempre levam a outros caminhos. Nesse sentido, algumas temáticas são privilegiadas por mim e colocadas em diálogo. No entanto, se ouvintes/leitores(as) tomarem as narrativas como encruzilhadas, também poderão escolher caminhos diferenciados e por eles seguir, forjando seus próprios diálogos e anunciando novas possibilidades.

Percebo que a noção de *encruzilhada*, a princípio trazida por mim como uma metáfora explicativa para as tramas entretecidas pelas narrativas das professoras, colocadas em diálogo no texto escrito, assume uma dimensão muito maior, pois vou percebendo que, muito mais que metáfora, a noção de *encruzilhada* é um princípio epistemológico, e, muito

[30] A autora traz em sua obra a memória dos congadeiros da Irmandade de Nossa Srª. do Rosário de Jatobá: *Afrografias da memória é um livro de falas, um texto de narrativas, tecido com o estilete da memória curvilínea de uma das irmandades do Rosário, em Minas Gerais* (MARTINS, L. M., 1997, p. 18).

mais que explicar por meio da *forma* de uma encruzilhada, ajuda a compreender o *conteúdo* das histórias de vida das professoras negras, a complexidade no processo de construção da identidade étnico-racial, tendo em vista a própria complexidade da sociedade brasileira, onde se entrecruzam/entrecruzaram diferentes etnias/raças com culturas diferenciadas e, dentre estas etnias/raças, diferentes etnias africanas. A própria etnia/raça negra (afro-descendente) da qual falamos é uma unidade complexa, fruto de diferentes etnias que aqui se encontraram na diáspora, foram ressignificadas pelos sujeitos, pois a ancestralidade comum tornou-se o elo de convergência entre elas.

Por isso, com o desejo de não dissociar conteúdo e forma, busco também na escrita, tal qual presente na complexidade da oralidade, a encruzilhada em que a textualidade oral se produz, marca da ancestralidade que a memória traz à tona no processo de compartilhar experiências. E a sabedoria que vem do passado, trazida pela palavra viva que a memória guarda, mistura mitos, fatos, acontecimentos, revelando grandes feitos dos heróis e dos sujeitos que constroem a História. O povo, sujeito da experiência, é sujeito da História.

> *Sou* griot*. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga: somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A arte da palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações (...) Minha palavra é pura e despojada de qualquer mentira; é a palavra de meu pai; é a palavra do pai de meu pai. Eu vos transmitirei a palavra de meu pai tal como a recebi* (NIANE, 1982, p. 11-12).

O autor, ao trazer a narrativa de um *griot,* ajuda-nos a avançar na discussão, pois traz a palavra viva que embasa, dá corpo, dá substância ao texto escrito. É a palavra como força, como verdade, pois é a palavra dos ancestrais, traz sabedoria, traz história, traz a vida da comunidade para que se perpetue e não caia no esquecimento. É a palavra do sujeito encarnado das *sociedades da memória* que se diferencia das *sociedades do esquecimento*, pautadas pela lógica da escrita, onde *a experiência da memória não é mais espontânea e natural, mas sim estabelecida, em grande parte, por parâmetros impostos do exterior para o interior* (BRITO, 1989, p. 17). Ou seja, diferentemente das *sociedades da*

memória, em que sua perpetuação é feita por meio da tradição oral, nas *sociedades do esquecimento* há que se construir artifícios para a perpetuação da memória.

Benjamin (1994) nos alertou para a possibilidade da *extinção da narrativa* e Niane (1982) para a *morte da memória,* pois nas sociedades modernas não há tempo para o *intercâmbio de experiências* e com a invenção da escrita *já não se sente o calor da voz humana*. No entanto, a sabedoria que vem das *experiências* compartilhadas no cotidiano me traz novamente à *memória* a voz de Vera, aluna[31] do Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares"[32] e uma das protagonistas da história anunciada: *Eu nunca vi um Curso de Pós-Graduação com tantas mulheres negras.*

A pista deixada por Vera em sua fala aguçou meu desejo, já anunciado, de buscar compreender melhor a construção identitária destas mulheres negras presentes em nosso Curso de Pós-Graduação, mulheres das classes populares; educadoras negras presentes em nossas escolas, professoras que, assumindo uma postura investigativa, questionam suas práticas e buscam cursos de formação contínua a fim de melhor compreender o cotidiano que as desafia. Mulheres que foram historicamente destituídas da capacidade de escrever suas histórias, pois a História Oficial, contada pela classe hegemônica, colocou-as em segundo plano, como colaboradoras na construção da cultura, da sociedade brasileira, e não como autoras da História. No entanto, elas têm histórias a contar, reivindicam o direito de dizer sua palavra e de serem ouvidas.

Assim, pretendo identificar, pelas narrativas orais de algumas professoras negras que cursaram a Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares", em que momento de suas histórias de vida elas assumiram sua identidade étnico-racial e quais os reflexos da afirmação da identidade para a prática pedagógica junto aos alunos e às alunas das classes populares, majoritariamente afro-descendentes.

Para tal, não me limitarei ao estudo e análise das narrativas e das práticas pedagógicas trazidas pelas professoras acerca do cotidiano escolar das escolas públicas

[31] As narrativas que têm destaque neste capítulo e no seguinte são das alunas: Ângela, Elizabeth, Menézia, Magali, Mônica e Vera. No entanto, as falas destacadas fazem parte de um diálogo onde o coletivo das professoras, se não aparece nominalmente, faz-se presente na polifonia que cada uma traz em sua fala individual.

[32] A partir deste capítulo, ao me referir ao curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", poderei escrever, também, "Curso de Pós-Graduação" ou "Curso de Pós", pois assim costumamos falar oralmente.

onde atuam, mas considero importante estar entrelaçando a esta discussão, que não pode ser compreendida se isolada da complexidade do contexto social, uma discussão que tente melhor compreender a construção da identidade étnico-racial dos negros e negras brasileiros(as).

Cunha Jr. (1999) nos diz que a idéia de que a África é chave para que se compreenda a História do Brasil e de Portugal ainda não foi incorporada. Para o autor é preciso atentar para o fato de que... *o conhecimento da História brasileira depende nas mesmas proporções do conhecimento das Histórias africanas, indígenas e européias* (p. 5). É preciso reconhecer que as experiências africanas impregnam a cultura brasileira. Cunha Jr. fala de uma diversidade de símbolos e significados que, embora iniciados na África, são hoje recriações brasileiras em contato com culturas africanas e não africanas, enfim experiências tecidas nos novos mapas onde a diversidade cultural é marcante.

E, como *quem conta um conto, aumenta um ponto*, vou interferindo nesta história que Vera, tomando a palavra, anunciou. Vou colocando minhas impressões e meus pensamentos, vou dialogando com esta história, pois também compartilhei das experiências com as alunas-professoras, mesmo que ocupando lugar diferenciado naquele momento, pois era professora do Curso de Pós e meu interesse de pesquisa foi compartilhado com todo o grupo. Por isso, como ouvinte-narradora, vou repetindo as histórias das alunas-professoras, tentando ser fiel às suas palavras, assim como as *griotes* nas sociedades africanas.

Ao reconstruir na memória as narrativas ouvidas a partir da fala de Vera, não vou transcrevendo a narrativa ouvida, pois mesmo que tivesse feito uma gravação isto não seria possível, pois, como nos diz Portelli: *é preciso lembrar que qualquer transcrição torna-se automaticamente uma forma de manipulação* (1997, p. 39). Vou, então, 'traduzindo', imprimindo minhas marcas, como fazem os *narradores-artesãos* e, também, as narradoras-artesãs. Tampouco tenho o compromisso com um tempo cronológico, seguindo linearmente os fatos. A narrativa rompe com as amarras espaço-temporais, é livre. O que conta é o tempo da intensidade das experiências vividas. A memória vai buscando o que há de significativo no passado, presentificando-o no agora – momento da narrativa, onde narrador-ouvinte se identificam.

Percebo o compromisso ético com a palavra do outro – sujeito da pesquisa – pois mesmo que imprima minhas marcas, mesmo que "traduza" suas narrativas, tendo em

vista a não-neutralidade como pesquisadora, bem como minha história de vida que é singular, assim como Portelli: *creio que uma função da pesquisa hoje é, uma vez mais, colocar a questão de identidade num plano social e interpessoal, e ajudar-nos a reconhecer a nós próprios no que nos faz semelhantes embora diferentes dos outros* (1997, p. 14). Por que digo isso? Porque acredito que compreender a construção da identidade étnico-racial é importante para nos compreendermos como brasileiros e brasileiras, cuja matriz africana nos impregna, nos constitui e nos singulariza.

Este é um desafio e é preciso buscar encaminhamentos nesta *encruzilhada* que é o trabalho com a oralidade, este ir e vir da palavra de um à palavra de outro que ao se encontrar, se distanciar nos deixa pistas de rotas a tomar, de caminhos a seguir ou a abandonar.

Discutir identidade(s) e o processo de construção identitária pressupõe compreender-se e compreender o outro em relação. *Todo conhecimento é autoconhecimento*, me diria mais uma vez, Boaventura (2000). A relação na pesquisa é uma relação entre sujeitos que se espelham, se observam, se analisam, não sendo unilateral. Mesmo em lugares diferenciados, pois a pesquisa pressupõe, de certa forma, uma relação de poder: observo, pergunto, questiono a experiência das professoras, registro, analiso, mesmo que assuma uma postura de proximidade. Por outro lado, como os lugares não estão cristalizados, tampouco os papéis ocupados, também sou observada, analisada, avaliada em meu papel de pesquisadora. Se a pesquisa modifica o objeto/sujeito e/ou o contexto pesquisado, este também modifica o pesquisador ou pesquisadora e vice-versa. Com isso, o entorno e as relações cotidianas também se transformam.

Mesmo trazendo aqui algumas questões relativas ao papel de pesquisadores e pesquisadoras na relação com os sujeitos da pesquisa, considero que, no caso mais específico desta pesquisa que ora apresento, posso afirmar que, mais que falar em professoras que foram pesquisadas, podemos falar em processos pesquisados: um deles o assumir-se/tornar-se negra, o outro, decorrente deste, os reflexos na prática pedagógica das professoras negras. No entanto, ao investigar tais processos a relação humana é fundamental.

Neste sentido, a sabedoria ancestral nos ensina mais uma vez, por meio do pensamento de Bâ, que nos convida a refletir sobre o papel de pesquisadores [e

pesquisadoras]. Pois, dentre as características que aponta, adverte que a mais importante de todas é a renúncia ao julgamento seguindo critérios pessoais, pois é preciso que o pesquisador [a pesquisadora] esqueça-se de seu mundo, mantenha-se à escuta para compreender a visão de mundo do outro. Citando *Tierno Bokar*[33], um grande tradicionalista africano, nos dá um conselho: *Se queres saber quem sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de ser o que tu és. E esquece o que sabes* (1982, p. 218).

Não consigo pensar na possibilidade de esquecer o próprio mundo para compreender o mundo do outro, mesmo porque, não acredito que qualquer pessoa possa ser neutra ao realizar uma pesquisa, mas acredito ser possível colocar-se no lugar do outro, tentar *compreender o compreender* do outro, sem a preocupação prévia de explicá-lo, apenas mantendo uma *escuta sensível* a fim de aprender com o outro que pode ensinar o tanto que ainda não se sabe.

Mas, ao trabalhar com a oralidade, todos os sentidos, não só a audição, devem ser aguçados para melhor *compreender o compreender* do outro, pois a oralidade pressupõe a expressão com o corpo inteiro. A interação faz-se presente. A palavra é o elo entre narradora/ouvinte, sujeitos da experiência e, no dizer de Bakhtin: *toda palavra comporta duas faces (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros* (1995, p. 113). Ela é, para Bakhtin, território comum e produto da interação entre locutor/locutora e ouvinte. Se a palavra é ponte e se há encruzilhadas no caminho, há encontros, tangenciamentos, interseções, confluências, mas, também, desencontros, desvios, interrupções nesse processo interativo. Portanto, a palavra, juntamente com todas as formas de expressão que a oralidade pressupõe, é terreno comum entre sujeitos da pesquisa e entre as muitas vozes que habitam cada um e cada uma. E, mesmo que ocupem posições diferenciadas, os sujeitos da pesquisa encontram-se na encruzilhada da temática em estudo, tempo-espaço dialógico e, por isso, de conflito, de tensão, encontros, desencontros, re-encontros, enfim, território de múltiplas possibilidades.

As possibilidades no campo metodológico adotado nesta pesquisa, para além da fonte oral, fazem emergir do contexto outras fontes, pois a própria oralidade não se restringe à fala, mas é performática e vai trazendo com o corpo muitas mensagens, envolvendo a riqueza gestual, que comunica. Por vezes, junto com a narrativa, a professora

[33] Tierno Bokar foi responsável pela iniciação de Bâ.

entrevistada trouxe registros escritos de seus alunos e alunas. Partindo de suas narrativas, trouxe imagens (fotografias, desenhos) da experiência que a memória fez emergir. No entanto, as demais fontes surgiram pelo diálogo estabelecido, não no sentido de comparar fontes, nem legitimar a narrativa oral, mas o que se buscou foi complementar, ilustrar, enriquecer o próprio diálogo. Assim, fontes imagéticas e/ou escritas, por vezes, também compõem o quadro de análises da pesquisa.

O entrelaçamento do diálogo estabelecido com outras fontes permite um rico mosaico nesta rede de fios que se entrelaçam ou nesta tapeçaria cujos diferentes fios da trama se entretecem no que designo como colorido da cultura afro-brasileira, na cultura dessas mulheres negras que compõem, significativamente, o quadro do magistério público.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, pretendo reconstruir e discutir no interior dos capítulos os processos de identificação junto às professoras, partindo das narrativas orais, buscando compreender o processo de construção identitária – ser mulher negra e professora – e os reflexos do assumir a identidade étnico-racial em sua prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares. Nesse sentido, privilegio as experiências cotidianas de professoras negras, sujeitos desta pesquisa (parte), pois trazem reflexos das experiências coletivas de professoras negras (todo) nos cotidianos de nossas escolas públicas. Mesmo priorizando o trabalho com as professoras negras e a reflexão sobre suas práticas trazidas por meio das narrativas orais, nas experiências citadas por elas que envolvem outras professoras, negras e não-negras, seus alunos e alunas, não tenho a preocupação se os demais sujeitos são negros ou não-negros, a menos que seja relevante para a reflexão acrescentar a terminologia que os identifique.

Ao trabalhar com as narrativas orais tecidas a partir do cotidiano e do contexto da pesquisa, entrelaçadas e colocadas em diálogo, estarei trabalhando-as em sua complexidade, como se dão na trama cotidiana, portanto, não tenho a pretensão de apresentar respostas, mesmo porque estas não existem, seriam, se encontradas, provisórias e parciais e não é objetivo do trabalho apontar caminhos a seguir, mas evidenciar a encruzilhada na qual nos encontramos para que se estabeleça um diálogo entre narradora e ouvinte/leitor/leitora, que com essa experiência se identifique e possa ir fazendo suas escolhas, buscando seus próprios caminhos. Prefiro, pois, pensar em noções mais abertas, em pistas, talvez, que sejam capturadas na encruzilhada das narrativas.

Ao trabalhar com a cosmovisão africana, com os princípios da tradição oral que pressupõem a própria complexidade, como já afirmado anteriormente, percebo estar potencializando as diferenças, deixando que os conflitos, as contradições presentes na construção identitária dos sujeitos da pesquisa, sejam considerados como importantes fios que tecem as histórias individuais/coletivas, importantes fios que tecem a teia de relações cotidianas, importantes pistas para a compreensão da relação todo/parte, pois a própria unidade do *complexus*, segundo Morin (1996), não é uma unidade homogênea, contempla a diversidade, a heterogeneidade. Na complexidade, os opostos não são considerados antagônicos, mas complementares:

> ... complexus *é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do* complexus *não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. Nesse ponto, chegamos ao* complexus *do* complexus, *a essa espécie de núcleo da complexidade onde as complexidades se encontram* (p. 188).

Vejo a possibilidade da compreensão do *complexus* de que são tecidas as narrativas das professoras, contemplando a complexidade da oralidade presente nas tradições africanas, na própria estética da vida, que costura real e simbólico. Vou, então, até a literatura, para continuar *tecendo junto*:

Achebe (1982) apresenta *Unoka*, pai de *Okonkwo*, protagonista do romance *O mundo se despedaça*, numa narrativa onde alguns elementos nos mostram a complexidade da tradição africana, dos Ibo, da África Ocidental. Forças da natureza: harmatã (vento frio e seco, soprando do deserto do Saara); simbolismos (tecido, que segundo Achebe simboliza a história do povo africano)[34]; diferentes tempos/espaços, presente e passado se entrecruzando sem limites; o tempo cotidiano do viver e rememorar... a própria complexidade do real como construção sócio-cultural, individual/coletiva:

> *Unoka apreciava a boa vida e o bom companheirismo, e gostava daquela estação do ano, em que já haviam cessado as chuvas e o sol nascia todas as manhãs com uma beleza estonteante. Não fazia então muito calor, porque o frio e seco harmatã soprava do norte. Certos anos, harmatã era muito rigoroso, e uma densa névoa cobria a atmosfera. Então, velhos e crianças*

[34] Segundo Achebe, certos tecidos possuem significados especiais para o povo; um tecido dobrado, para a tradição *peul*, significa passado.

> *sentavam-se ao redor das fogueiras acesas, para aquecer os corpos. Unoka amava tudo isso e, amava também os primeiros gaviões a retornarem com a estação seca, e a meninada que os recebia com canções de boas-vindas. Rememorava a sua própria infância, lembrava como tantas vezes perambulava pela aldeia, a procurar com os olhos umas dessas aves a singrar vagarosamente no céu azul. Tão longe a avistava, punha-se a cantar com todo o seu ser, a dar-lhes as boas-vindas, após a longa, longa viagem, e a perguntar-lhe se trouxera, de volta à casa, alguns metros de tecido* (ACHEBE, 1982, p.13-14).

E, embalada pela prosa poética de Achebe, vou fortalecendo minha argumentação e reafirmando a possibilidade de buscar na cosmogonia africana, ou tradição oral africana, o aporte teórico para a prática da pesquisa, da investigação, para a tessitura da escrita do trabalho por meio da análise das narrativas de forma dialógica, abarcando as múltiplas possibilidades de ver/sentir, de compreender o real de forma não reducionista, distanciando-nos do paradigma disjuntivo ocidental, pois, como nos lembra Bâ (1982), a cultura africana, por se ligar ao comportamento dos sujeitos e, assim, da comunidade, não é abstrata, não pode ser apartada da vida, envolvendo uma presença particular no mundo: *um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem* (p. 185).

Mas, quais as aproximações que fazemos desta discussão com a presente pesquisa e com a metodologia da história oral?

Ao trabalhar com a história oral – narrativas de professoras negras – preciso estar atenta às diferentes formas de construção identitária dessas professoras. Pois, mesmo tendo consciência de que se tornar negra, assumir a origem étnico-racial na sociedade brasileira não é uma atitude isenta de conflitos de contradições, ou seja, de complexidade, não sou uma mulher negra, pelo menos fenotipicamente, como as professoras. Assim, não posso compreender profundamente como se vive este processo porque não sinto 'na pele' o que sentem estas mulheres ao assumirem suas identidades, afirmando singularidades que refletem seu pertencimento étnico-racial.

Eis que pensar a construção identitária de professoras negras e o reflexo deste processo (sempre dinâmico) para suas práticas pedagógicas junto aos alunos e alunas das classes populares, me convida a abrir mão de explicações pautadas na linearidade do paradigma clássico para investigar a partir de um novo paradigma, ou sem paradigmas, em que ordem e desordem não sejam vistas como opostas e excludentes, mas permitam perceber que estas dependem do ponto de vista, do lugar de quem olha, do momento de

olhar. Desconfiar das pretensas certezas pode ser uma importante pista, tendo em vista que a aparente desordem, a um primeiro olhar, pode ser uma outra ordem. Pois, ... *como se diz (na África), cada partido ou nação "enxerga o meio-dia" da porta de sua casa* (BÂ, 1982).

Nesta busca por novas formas de ver/compreender o processo de construção identitária que nos levem a um pensar mais aberto, que possam vir ao encontro de uma educação emancipatória, libertária para professores e professoras, para alunos e alunas, aproximo-me das discussões feitas por Boaventura (1999) em sua proposta de pensarmos um senso comum emancipatório.

O autor propõe a ruptura com a lógica imposta pelo paradigma da modernidade. Ao propor um equilíbrio dinâmico entre as principais formas de conhecimento: *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação*, o paradigma moderno confiou a realização deste pretenso equilíbrio às três lógicas de racionalidade – *moral-prática, estético-expressiva, cognitivo-instrumental*[35]. No entanto, segundo o autor, a racionalidade *cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia* teria prevalecido sobre as demais, havendo, assim, o privilégio do *conhecimento-regulação,* em detrimento do *conhecimento-emancipação*. Os conceitos de ordem e desordem de uma forma de pensar o conhecimento não coincidem com os conceitos desenvolvidos pela outra forma. O que é caos para o conhecimento-regulação, é a própria ordem (ou outra forma de organização) no conhecimento-emancipação e vice-versa. Neste sentido, a solidariedade, estado de saber para o conhecimento-emancipação, é considerada caos, ignorância para o conhecimento-regulação.

O senso comum revitalizado, considerado caos, desordem, para o conhecimento-regulação, pode se evidenciar como uma nova forma de organização, marcada pela solidariedade presente entre os pares. Assim, as experiências cotidianas trazidas pelas narrativas das professoras negras, ao assumirem suas identidades étnico-raciais, talvez possam trazer a dimensão utópica e libertadora do senso comum, talvez possam nos ajudar a perceber e a refletir sobre o princípio criativo das próprias experiências compartilhadas, que trazem conselhos, pois como nos diria Benjamin (1994, p. 200) ... *o narrador é um homem [neste caso, mulheres-narradoras]que sabe dar*

[35] Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. 2000. *A crise da razão indolente.* Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

conselhos. Mas se 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Ao mesmo tempo que evidencia que as experiências narradas são um espaço-tempo de troca, de construção, pois que cada sujeito se alimenta da sabedoria, do conselho do outro, onde narradores/narradoras e ouvintes não se colocam em posições contrárias, mas com-partilham a experiência.

Eis que, aqui, Boaventura e Benjamin se aproximam e aproximam o diálogo que vou tecendo, na afirmação de que a modernidade não mais valoriza o ato de narrar.

Boaventura (1997), ao dialogar com Benjamin em um artigo em que parte da análise da imagem do *Angelus Novus*, de Paul Klee, propõe pensar alternativas às relações impostas pela modernidade, instiga-nos a pensar novas formas de narrativa. Se o passado foi desvalorizado pela teoria da história da modernidade, privilegiando o futuro, o autor busca perceber a equação entre *raízes* e *opções*, não como dicotômicas – o passado (*raízes*), como reacionário e o futuro (*opções*), como progressista, como possibilidade. Esta forma de pensar nos impede, segundo o autor, de compreender as *raízes* como *opções,* como possibilidade de construção de um devir.

Para Boaventura, é preciso desestabilizar a equação, recuperar a capacidade criativa do conflito, recuperar o conflito como potencial: *O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum* (1996, p.18).

Desta maneira, a valorização e a reconstrução da capacidade narradora evidenciam-se como espaço-tempo de ruptura, como nos propõe Boaventura, pois a valorização da experiência, presente na forma de *conhecimento-emancipação*, traz a solidariedade como ordem, em detrimento de um *conhecimento-regulação*, que determina o que é a ordem, negando o saber contido na experiência.

Tendo como horizonte um *conhecimento-emancipação* que as experiências das professoras negras possam estar trazendo, não tive a pretensão de definir *a priori* todos os autores que fazem parte desta teia dialógica, mas na indissociabilidade entre prática-teoria-prática, acredito que o contexto da pesquisa, o próprio processo de pesquisa e investigação é que fez emergir a fundamentação teórica para as diferentes questões que perpassam, transversalmente, as narrativas e as demais fontes de análise. Alguns autores e algumas autoras já foram convidados(as), outros e outras foram chegando para participar do

diálogo, outros e outras ainda virão nos entremeios do texto que se produzirá no diálogo com o leitor e a leitora/ouvinte.

Reconstruir a história, a origem africana dessas mulheres negras, e estar colocando em diálogo suas narrativas, foi um momento rico, um momento de encontro e de encontros, de reconstrução de identidades, de potencialização daquelas que trabalham com alunos e alunas das classes populares. No entanto, a riqueza maior de produção desse texto ainda é um devir, pois acredito que o momento de produção do texto se dá no diálogo, na interlocução com o leitor e a leitora/ouvinte. Com isso, a memória é o fio a entretecer os diferentes tempos-espaços, pois as narrativas trazendo experiências nos permitem abdicar da linearidade espaço-temporal e são ressignificadas no momento presente (narração) a fim de melhor compreender como cada professora negra foi construindo sua identidade étnico-racial. A memória é a dimensão a dar os tons e possibilitar os encontros entre narradora – leitor e leitora/ouvinte, na encruzilhada das narrativas.

Assim, comecei esta tese por um pequeno memorial – ***Um pouco de minha história cotidiana para encontrar-me com a história das professoras negras ou... Cotidianos que se atravessam –*** revelando como fui me tornando a professora-pesquisadora que sou neste momento da pesquisa, em interação com diferentes cotidianos, e como estes foram possibilitando o encontro com a temática da pesquisa de doutoramento que ora apresento.

De onde vem esta história? Foi muito mais que o simples contar sobre a escolha da temática em estudo, pois fui entretecendo o percurso feito durante a descoberta do tema em uma trama com a metodologia e os aportes teóricos privilegiados pela aproximação com o contexto da pesquisa.

Outro momento deste estudo: ***A construção da identidade étnico-racial de professoras negras – uma experiência compartilhada,*** traz as experiências que mobilizaram a escrita do Projeto de Doutoramento. Nele fui tecendo minhas impressões acerca das experiências compartilhadas no Curso de Pós-Graduação "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", entrelaçando narrativas orais registradas ou gravadas durante o curso, bem como narrativas extraídas dos trabalhos monográficos de algumas alunas-professoras que dele participaram. O próprio trabalho monográfico elaborado pelas alunas, como um dos requisitos à conclusão do curso, mesmo não trazendo

a temática sobre relações étnico-raciais como centralidade, em alguns casos, tangencia a questão que mobilizou muitas alunas e modificou a própria dinâmica do curso, em função da reivindicação da discussão sobre a História da África.

Em ***Professoras negras: assumindo a identidade étnico-racial e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional***, de três entrevistas realizadas com alunas-professoras negras – Ângela Maria Parreiras Ramos, Elizabeth Therezinha Passos Sezinando e Vera Lúcia Sucupira Santos de São Justo[36] – cujas narrativas se evidenciaram como das mais significativas para mim durante o período do curso[37], tentei fazer uma discussão acerca da construção da identidade étnico-racial das professoras, procurando perceber como foram desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional. Para tal, a pergunta inicial da entrevista teve como base o próprio Curso de Pós, pois este tempo-espaço pareceu conter, a princípio, a experiência que nos une e identifica como pessoas e profissionais de um mesmo campo de atuação.

Neste sentido, a metodologia de história oral já vai buscando, pelo próprio movimento instaurado pela pesquisa, os possíveis caminhos de investigação. Passo a trabalhar com narrativas orais das professoras negras presentes no curso, pois compreendo que *O depoimento oral é, ao mesmo tempo, fonte de investigação para o pesquisador e* "locus" *de reflexão para este e para o próprio depoente, cuja narrativa traduz-se por um processo de reconstrução do passado sob a ótica do presente* (FERNANDES, T. M. D., 1997, p. 161). E, o que importava naquele momento do processo investigativo era, de certa forma, confrontar minhas impressões iniciais sobre o que chamei de experiências

[36] Apresentadas as professoras, a partir deste capítulo passarei a empregar apenas o primeiro nome, dado o caráter deste trabalho – a busca de aproximação com a oralidade – em que se pressupõe que as relações sejam mais próximas, por isso, chamá-las-ei pelo primeiro nome: Ângela, Elizabeth e Vera, bem como apresentarei suas narrativas orais com letra do tipo manuscrita, fazendo a distinção dos demais textos escritos.

[37] Dentre as muitas professoras negras que participaram do curso, escolhi entrevistar Elizabeth, Vera e Ângela (que aceitaram o convite), mesmo considerando que outras professoras poderiam trazer importantes contribuições para este estudo. Elizabeth foi a primeira professora que mobilizou meu interesse em conhecer mais sobre sua história de vida, já em nosso primeiro encontro, mas ainda não tinha clareza da pesquisa. Vera, com seu questionamento: *Eu nunca vi um curso de Pós-Graduação com tanta mulher negra*, instigou-me a olhar e "ver" que havia uma singularidade naquele grupo, reforçado o desejo já anunciado. Ângela, por sua postura sempre firme, parecendo não ter dúvidas quanto ao seu pertencimento étnico-racial e, como já havia dado os primeiros passos na escrita do projeto para o doutoramento, considerei que seria importante sua experiência para o trabalho de pesquisa. Outras professoras, Mônica e Menézia, cujos depoimentos também acrescem a discussão no próximo capítulo da tese (em que trago a experiência anterior à pesquisa em si), por serem de Araruama, dificultariam uma maior aproximação para a pesquisa, tendo em vista a dificuldade de deslocamento para entrevistas e eventuais visitas à escola, caso se fizesse necessário. Assim, considero que a escolha, de certa forma, subjetiva, trouxe uma riqueza por meio das narrativas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera.

compartilhadas de construção da identidade étnico-racial das professoras negras com o que as próprias professoras negras, após terem concluído o curso, pensavam daquele passado ainda bem próximo.

Buscando alguns ***Reflexos do assumir-se negra na pratica pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares***, passo a estabelecer novo diálogo com as professoras Ângela, Elizabeth e Vera, por meio de nova entrevista, a fim de trazer suas experiências pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos de estudo e trabalho junto aos alunos e alunas das classes populares, enfim, busquei trazer os reflexos desse assumir-se negra em seus cotidianos pessoal e profissional e/ou em outras instâncias nas quais interagem. Pois concordo com Freire e Bakhtin quando falam da inconclusão/inacabamento e incompletude do ser humano. Daí dizer que sendo sujeitos sócio-histórico-culturais, não podemos afirmar uma identidade única, acabada, limitada, mas sujeita a permanentes processos de identificação, portanto, marcadas pela provisoriedade.

As narrativas das professoras negras como encruzilhadas que apontam para diferentes caminhos e possibilidades consiste em muitos momentos e movimentos feitos a partir das encruzilhadas encontradas no percurso da pesquisa.

Em um destes movimentos, as professoras foram convidadas a (in)concluir comigo a presente tese, apresentando, após a leitura, suas impressões sobre o texto da tese escrito por mim. Considerei esta prática importante, ainda no período da pesquisa, pois percebi o movimento pesquisador das professoras, o interesse pelos teóricos com os quais tenho trabalhado, o pedido de sugestão bibliográfica, de sugestão de cursos que pudessem ajudá-las em seu processo de formação e informação sobre a temática em estudo. Foram co-partícipes e, por isso, aqui foram incorporadas, de forma mais direta, suas impressões, não como algo definido *a priori*, mas em razão do próprio contexto metodológico e da investigação. Um claro momento de diálogo e de troca entre nós – sujeitos da pesquisa.

Em outro movimento, busquei lançar algumas de minhas impressões, evidenciando o quanto aprendi nas encruzilhadas das narrativas das professoras Vera, Elizabeth e Ângela.

Assim, em ***As imagens escolhidas como narrativas a contar uma História nesta encruzilhada de possibilidades***, provisoriamente, encerramos esta pesquisa e tese

com imagens escolhidas pelas professoras, aqui tratadas como belos e ricos textos, como narrativas que também contam suas histórias cotidianas. Estas narrativas imagéticas, dentre as demais narrativas orais trazidas ao diálogo nesta tese de doutoramento, não pretendem concluir, pois se evidenciam como encruzilhadas em um trabalho que, em vez de encontrar respostas, pretende anunciar possibilidades.

A construção da identidade étnico-racial de professoras negras - uma experiência compartilhada

O conhecimento vem pela palavra, pelos gestos e pelo som – transmissores de axé. Se o axé é princípio, é força vital corrente no encontro concreto de dois seres, ali está desde o encontro erótico que gera vida, até o parto, a acolhida primeira e ao longo da vida no esforço cooperativo[38]

Começo este capítulo com uma palavra – axé – anunciando que as experiências compartilhadas que vou tentar trazer à tona por meio da palavra escrita trazem o movimento de busca e de encontro, trazem conhecimentos tecidos por meio da cooperação, da solidariedade. Trazem o movimento de construção de um grupo do qual fiz parte no ano de 2000. Grupo que deixou marcas e são estas marcas que a memória vai buscar, pois impregnam minha experiência.

Acredito com Halbwachs (1990) que o presente possibilita o desencadear da lembrança do passado com o que é resgatado/reconstruído desse passado. O passado é alterado pela leitura feita pelo presente, pois a memória não o traz, tal qual um recorte do vivido. Embora não negue a dimensão subjetiva da memória, o autor não admite a possibilidade de que haja um pensamento apenas individual. O princípio coletivo e social prevalece sobre o individual e psicológico. O autor busca compreender o processo enquanto elemento oriundo da relação homem-sociedade. O sujeito da memória tem historicidade e sua memória é marcada pelo movimento da história e por sua inserção sócio-cultural, por isso, no dizer de Halbwachs, a memória é coletiva.

A memória que traz as experiências impressas nos corpos-mentes dos(as) narradores(as), bem como as experiências de identificação com os diferentes grupos presentes na sociedade, marcada pela complexidade na intricada rede de relações e interações, aproximam individual-coletivo, como dimensões indissociáveis no processo de construção identitária.

Este capítulo retrata o movimento de encontro com a temática da pesquisa, que se deu há muito pouco tempo, no cotidiano do Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares". Busco trazer as experiências

[38] CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe. *In:* Werneck, J., Mendonça, M., White, E.C. (orgs.). 2000. *O Livro da Saúde das Mulheres Negras* **–** Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas, Criola. 102p.

compartilhadas no cotidiano do curso, onde atuei como docente, a fim de iniciar a discussão acerca da construção da identidade étnico-racial de mulheres-alunas-alfabetizadoras negras que fizeram o curso. Vou entrelaçando suas narrativas para que possa falar do aprender em suas experiências cotidianas.

Saramago (1999, p. 12) afirma que *Dificílimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores...*[39], pois seqüenciar os acontecimentos não parece ser tarefa fácil, tampouco, conseguir, de forma escrita, descrever casos acontecidos simultaneamente. No entanto, se concordo com o autor não é por ter a intenção de seqüenciar os episódios experienciados no curso, pois o tempo da intensidade das experiências vividas por nós, professoras e alunas-professoras, é que faz emergir as palavras, já impressas no pensamento e suas marcas no corpo.

A dificuldade de transpor para a linguagem escrita o pensamento e *...o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim...* (*ibid*) resulta de se conseguir capturar a intensidade do momento de troca de experiências nos encontros ocorridos durante o curso. Desde o primeiro encontro, a oralidade permitiu que os fios das vozes individuais/coletivas dessem início à tessitura de uma teia, uma rede de relações que transformaria nossas trajetórias de professoras e de alunas-professoras, em relação nesse contexto específico. A partir daí uma nova história começaria a ser contada e escrita, com mais intensidade para umas, com menos intensidade para outras, mas diferente da história mais geral, até então apresentada como "a História". O futuro anunciava-se como um devir diferente, talvez, valorizando e afirmando a diferença presente naquele cotidiano, que, de modo crescente, se impunha nas relações ali vividas.

Lembro-me daquela manhã de sábado como tantas outras manhãs, mas, ao mesmo tempo, singular. A sala de aula, com quase trinta mulheres – alunas-professoras-alfabetizadoras – que teriam seu primeiro dia de aula no Curso de Pós, apresentava-se para nós, professoras, como um desafio. E, para falar sobre tal desafio, busco algumas lembranças e registros nos relatórios iniciais do curso[40].

O curso tem seus encontros semanais, na UFF, às sextas-feiras, de 18 às 22 horas e aos sábados, das 8 às 12 horas. O currículo é organizado em módulos e a

[39] SARAMAGO, José. 1999. *A Jangada de Pedra.* São Paulo: Companhia das Letras. 12ª reimpressão. 317p.
[40] Nós, professoras, combinamos elaborar um relatório ao final de cada encontro a fim de manter o diálogo entre os módulos.

coordenação de cada módulo fica a cargo de uma ou duas professoras componentes do Grupalfa.

Em reunião de planejamento, acordamos que o primeiro módulo seria "Alfabetização - para quê?"[41]. No entanto, após a decisão, a professora que daria o primeiro módulo manifestou a impossibilidade de estar presente aos sábados, só podendo coordenar o módulo às sextas-feiras. Precisávamos encontrar uma solução que não comprometesse a qualidade do curso, mas com o trabalho sendo desenvolvido pela professora Alzira.

O segundo módulo seria "Alfabetização: teoria e prática"[42] e estávamos, Carmen e eu, numa manhã de sexta-feira, do mês de março de 2000, pensando possibilidades de trabalho, buscando a memória do curso anterior, de outros trabalhos realizados, de nossas pesquisas, quando, quase simultaneamente, nos perguntamos: por que não termos as narrativas das professoras como eixo do módulo "Alfabetização: teoria e prática"? Por que não aproveitar suas práticas alfabetizadoras para discutirmos a teoria que delas fosse emergindo?

Relendo o relatório de Carmen, percebo que a opção por abrir mão de um programa de curso, partindo de conteúdos selecionados *a priori*, não foi algo tão fácil:

> *Optamos por colocar no papel a ementa do módulo, os objetivos e o 'conteúdo' programático listado sem as tradicionais unidades e a bibliografia básica. Pensamos no como começar e Regina trouxe a idéia de utilizarmos imagens variadas que as professoras escolheriam e diriam/narrariam e escreveriam o porquê da escolha realizada. Saímos animadas para a reunião por termos nos colocado como proposta o desafio de co-construirmos com as professoras/alunas o desenho/movimento do módulo* (SANCHES, 2000, p. 3).

Parecíamos desconstruir pretensas certezas, enquanto tecíamos o possível planejamento, em meio a pensamentos que emergiam e iam tentando redesenhar nossa prática. Fomos nos dando conta de que essa sempre fora a proposta de Regina Leite Garcia: trabalharmos com os conteúdos emergentes das práticas pedagógicas, da mesma forma que propomos às professoras alfabetizadoras para quem escrevemos nossos artigos; com quem

[41] Este módulo, a ser coordenado pela professora Alzira Batalha, trataria da história da alfabetização, das lutas, dos movimentos por alfabetização no país.
[42] Coordenado pelas professoras Carmen Sanches e Regina de Jesus, o módulo traria à discussão o cotidiano da prática alfabetizadora das alunas-professoras, presentes no curso.

dialogamos em oficinas, cursos e no encontro "Alfabetização – Conversas com as professoras"[43]. ... *Nós estamos defendendo a prática como* locus *de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade*, nos diria Garcia (2000, p. 26).

Enquanto planejávamos o nosso módulo – "Alfabetização: teoria e prática" – pensávamos, também, propostas para a realização do primeiro módulo – "Alfabetização – para quê?" – tendo em vista a concepção dialógica e não fragmentada do curso, onde cada módulo não é estanque, mas faz parte de um processo, de um trabalho integrado que vai sendo co-construído com todo o Grupalfa e com as alunas e alunos que cursam a pós-graduação.

Levamos a proposta de trabalho à reunião do grupo de pesquisa na tarde daquela mesma sexta-feira. Propusemos, também, que os dois primeiros módulos do curso acontecessem simultaneamente. Além de sermos solidárias à companheira do grupo, uma questão, suscitada pelo diálogo na elaboração da proposta de trabalho, convergiu para argumentarmos em favor de tal proposta: a possibilidade de diálogo que poderia se instaurar entre as micro-histórias, as histórias narradas pelas professoras, não legitimadas, mas legítimas e a macro-história, a História oficial; entre as práticas cotidianas, singulares, de cada professora alfabetizadora e as histórias de lutas coletivas pelo direito à educação, à alfabetização.

Após longa discussão acerca da alteração na dinâmica do curso e dos questionamentos sobre os programas de cada módulo, eis que acordamos que os dois primeiros módulos aconteceriam simultaneamente. No entanto, o primeiro encontro – sábado, dia 25 de março de 2001, seria um encontro compartilhado pelas professoras responsáveis pelos dois módulos.

O dito por Alzira no início do relatório do dia 25 de março parecia refletir o que foi o momento de 'encontro' para nós:

> *... lá estávamos num encontro não previsto. Para mim, a situação era meio mágica, providencial. Encontrava-me sem energia, um tanto desmobilizada.*

[43] O Projeto "Alfabetização – Conversas com as Professoras" é uma das atividades de extensão realizadas pelo grupo de pesquisa, mensalmente, na UFF, onde um(a) debatedor(a) inicia a conversa e vai dialogando com as professoras presentes. As temáticas trazem questões relacionadas à alfabetização.

> *Ao nos apresentarmos à turma, no entanto, senti que os diferentes olhares – conhecidos e desconhecidos – me fortaleciam e minha voz se libertava. A solidariedade se fazia presente, não só entre nós que coordenávamos aquele encontro, como no grupo como um todo...* (BATALHA, 2000, p.1).

A solidariedade percebida por Alzira, também se fez presente em meu primeiro relatório, era assim que aquele momento de troca de experiências, de saberes entre as alunas-professoras se evidenciava e fazia-me refletir sobre o sentido da solidariedade:

> *Solidariedade, volto ao que nos mobilizou a fazer uma proposta de trabalho coletivo. Volto à solidariedade tantas vezes presente em nossos discursos, mas que muitas vezes não deixamos emergir de nossas práticas. (...) a solidariedade nos dá unidade, nos identifica, mas não exige que abdiquemos da diversidade, da diferença, da heterogeneidade; ao contrário, é potencializadora, nos faz aprender cotidianamente com as experiências do outro. Nos faz ver que é preciso manter a diferença, mas lutar contra a desigualdade* (JESUS, 2000, p.1).

Propusemos uma atividade realizada numa grande roda, para o momento inicial do primeiro encontro com a turma. No centro da roda, colocamos muitas imagens (fotos de jornais e revistas e, dentre elas, muitas do MST, por Sebastião Salgado). Esperávamos que as imagens fossem o elemento propulsor da dinâmica que antecederia as narrativas das professoras.

Este trabalho, por experiências anteriores, evidencia que as pessoas acabam por narrar suas experiências, suas trajetórias, vão trazendo suas realidades, enfim, muitas vezes, trazem suas histórias de vida para compartilhar com o coletivo a partir de elementos significativos, de singularidades que encontram nas imagens.

A leitura de mundo, que antecede e acompanha a leitura da palavra, como nos lembra Paulo Freire, faz-se presente no momento da narrativa e a roda, para os povos de tradição oral e, para nós, herdeiros de tais tradições nos re-une (reúne) ao sagrado, nos coloca em comunhão, num território comum para compartilharmos experiências.

Clima de solidariedade – foi o que vimos se formar no primeiro dia de encontro com o grupo.

As alunas-professoras escolheram as imagens com as quais se identificavam, algumas delas, mais de uma imagem; outras, disputaram uma mesma imagem; umas

escolheram suas imagens; outras, disseram ter sido escolhidas pela imagem que de alguma forma as tocou.

O trabalho sensibilizou as alunas-professoras e suscitou nelas o desejo de narrar suas experiências, suas trajetórias pessoais/profissionais, suas realidades, seus sonhos... como havíamos pensado ser possível. Trouxeram fragmentos de suas histórias de vida para socializar com o coletivo e um espaço-tempo propício para o diálogo se instalou na sala.

Momento da oralidade. Narraram, inicialmente, suas histórias em dupla, a partir da pergunta: *por que escolheram determinada imagem?* Estabelecia-se ali o momento de nos aquecer com as vozes que contavam histórias, que relatavam experiências cotidianas, práticas alfabetizadoras, permitindo-nos enriquecer nossas próprias experiências, permitindo-nos trabalhar com os conhecimentos emergentes das práticas, num diálogo onde prática-teoria-prática não se dicotomizavam, mas se realimentavam continuamente, por meio da lembrança das próprias experiências.

Momento da escrita. O registro da experiência inicial (escolha das imagens) e do momento de troca estabelecido pelo diálogo entre a dupla de narradoras/ouvintes – alunas-professoras – revelava o início da tessitura de uma rede de trocas em que a socialização de suas histórias no coletivo, numa grande roda, colocou o presente, o passado e o futuro de modo entremeado a uma narrativa pessoal e profissional, individual e coletiva. As experiências cotidianas como educadoras iam, assim, puxando outros fios suscitados pela imagem escolhida. Fios que cada educadora pegava e continuava a tecer com sua história, às vezes parecendo vasculhar a memória, outras vezes, parecendo imaginar o futuro.

Geraldi, Cunca, Virgínia e Ricardo[44] estavam presentes nas vozes das alunas-professoras. Porém, tão marcantes quanto as falas, foram alguns momentos de silêncio, pois a emoção não deixava falar ou a emoção é que falava nos momentos onde o choro aflorava e outra aluna, solidária, pegava o fio e ia dando continuidade, ia tecendo com ele.

[44] A aula inaugural da turma de 2000 foi ministrada pelo professor Wanderley Geraldi (Unicamp) e tivemos uma palestra com os professores Pedro Cláudio Cunca Bocayuva e Ricardo Salles (respectivamente, diretor e consultor da FASE) e, Virgínia Fontes (professora da UFF) – organizadores do livro *Afinal, que país é este?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 142p. (Coleção O Sentido da Escola).

A incompletude da qual nos fala Bakhtin foi retomada na narrativa de uma das alunas, relembrando a palestra de Geraldi – teoria e prática eram evidenciadas pelo momento vivido. *Ninguém é completo, a gente se completa no outro*[45]. Tal fala remete à idéia central do pensamento de Bakhtin, que é a idéia do *outro* como aquele que nos constitui. É na relação com o outro que o eu se completa. Cada sujeito possui um *excedente de visão* que permite ver o outro para além do *si mesmo* e, no dizer de Bakhtin:

> *Esse* excedente *constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim* (1997, p.43)

Parecíamos viver o dito por Bakhtin, tentando compreender o outro, nos completando com o outro. Fato que se evidenciou na postura de algumas alunas, que após o diálogo com *'o outro'* da dupla, disseram ter mudado o discurso: *Depois da conversa, pude ver outras coisas que antes não tinha visto*, e, na voz de outra narradora: *Não vou ler, que o texto não dá conta da emoção que tive ao ver esta foto. Depois de ouvir tanta coisa, já não quero mais falar sobre a imagem escolhida.* Movimento. Construção. Co-construção. A concepção bakhtiniana de mundo é uma concepção polifônica, desestabiliza o discurso autoritário, põe em questão a uniacentualidade do signo. Se há uma palavra, há também uma contra-palavra. Outras e múltiplas possibilidades de dizer – denunciar, anunciar – emergiam das narrativas que se entrelaçavam. O coletivo. A solidariedade. Um grupo com o qual me identificava. Algo parecia se anunciar, mas ainda não sabia o que era.

Ao relembrar, outra voz me vem à lembrança: *Esta conversa é importante, esta troca é importante. Estamos aprendendo muita coisa...*

As vozes dos palestrantes da aula inaugural pareciam ter impregnado o discurso das alunas-professoras, que puxavam nos fios de suas histórias, marcas de resistência, de garra, de comprometimento. Uma vontade de transformar a vida, a escola em vida... Incluídas/excluídas reivindicando nova forma de inclusão.

Mas, de todas as vozes ouvidas, algumas falaram mais para mim e ainda ecoam: Vera, aluna do curso, mulher negra que mostrou sua força e sua coragem no choro

[45] As falas são o que ouvi do que disseram, não a transcrição do que disseram as alunas-professoras-alfabetizadoras.

incontido, expondo seu sentimento e indignação, durante a palestra da sexta-feira. Mônica, mulher negra que ao denunciar a situação de exclusão/inclusão anacrônica, pois que se sentia incluída, mas à margem – mantinha uma alegria contagiante na forma de se expressar. E, Elizabeth, mulher negra cuja voz ainda ecoa de forma mais nítida por seu sentimento de potência/impotência que marca muitas de nós – professoras: *Eu ouço muito, fiquei por último. Escolhi esta foto (mulher ao telefone) porque tive sempre o diálogo negado...* E, ao final da aula, depois que quase todas saíram, volta, envergonhada, temerosa e pergunta: *E aí, professora, como me saí? Eu não fiz feio? A minha fala foi boa?*

Elizabeth conta, também, que não tivera coragem para olhar o resultado da prova para ingresso no Curso de Pós, quem o fez foi sua filha: *Mamãe, você conseguiu, você passou, o seu nome está na lista!*

Lembro-me também de Ângela, professora negra que se indignou ao ser questionada: *Você vai fazer pós-graduação em alfabetização? Sexta e Sábado? Mas você já não alfabetiza há tanto tempo?*

Parece que tudo se torna pequeno, sem importância, diante dos desafios contemporâneos. Pequena e insignificante, sem voz e sem vez, talvez se sinta a professora que há 18 anos é alfabetizadora: ... *a minha fala foi boa?* Quem ouve a professora? De onde ela fala? Será que não sabe que em sua voz ecoa a de tantas outras mulheres negras e alfabetizadoras? Será que não sabe que sua palavra reflete a de tantas outras? Que palavra ela fala? Que palavra ela escreve? (escreve?) Se foi por tanto tempo calada, se ainda não reconhece a importância de sua palavra que precisa ser dita para denunciar e anunciar, que palavra ensina o outro a ler e escrever?

É à *palavramundo* do mestre Paulo Freire (1988) que me refiro ao falar em alfabetização, o que importa aqui é compreender o processo de interdição, de negação da palavra, historicamente vivido pelas classes populares, fruto da imposição de uma única lógica imposta pela classe hegemônica: *Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo* (FREIRE, 1996, p.123).

Gusmão também nos faz pensar sobre a questão. Não são só os alunos e alunas das classes populares os interditados em seu direito de dizer, mas há uma *indiferença* em

relação às *diferenças do social* refletindo nas relações educacionais e, aí encontram-se as professoras:

> *... os processos educativos, a escola e as políticas educativas não podem se fazer indiferentes às diferenças do social e ao saber antropológico que as descortina e explica, sob pena de perderem-se em práticas autoritárias que refletem tão somente os segmentos dominantes, negando cidadania aos sujeitos sociais, alvo e objeto de suas práticas* (GUSMÃO, 1999, p. 74).

Tais professoras, desviando-se da norma, não pertencem à classe média, e tampouco se identificam com a cultura dominante, mas são formadas para trabalhar com a cultura do outro, que nega a elas o direito de dizerem suas próprias palavras, ou seja, a *palavramundo* impregnada por suas culturas de origem.

Ao negar às classes populares o direito de dizer a palavra como aponta Freire e ao ficar indiferentes às diferenças do social, como nos lembra Gusmão, a *polissemia* também é negada e é negado o direito de se contrapor à cosmovisão dominante. Em Bakhtin/ Volochinov[46] busco compreender o porquê da palavra perder o seu espaço polissêmico: *La clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico un carácter eterno, supraclassista, por estinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual* (1976, p. 37). Esse tratamento que é dado ao signo na escola pública, no cotidiano em que estão imersas as mulheres-professoras, sujeitos desta pesquisa, vem se refletir na desqualificação da cultura das professoras, de seus alunos e suas alunas, que em sua maioria pertencem às classes populares e são afro-descendentes, quando lhes é imposta como única e verdadeira, a visão da classe hegemônica, que é eurocêntrica.

O signo, tratado como uniacentual, afasta o perigo de tornar-se um espaço de luta de classes, e além disso, como diz Gusmão, questões de gênero, raça e etnia ficam encobertas diante do mito da igualdade defendida no processo educativo. O signo não é neutro nem fixo: é ideológico, é multiacentual.

---

[46] V. N. Volochinov, um dos discípulos de M. Bakhtin, assinou algumas das obras que posteriormente foram atribuídas a Bakhtin, dentre elas *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado na Rússia em 1929. Não são claros os motivos pelos quais o autor tenha de negado a assinar suas obras, mas acredita-se que não tenha aceitado submetê-las aos cortes exigidos pela censura da época. Este fragmento pertence à obra *El signo ideológico y la filosofia del lenguaje***.** Tradução: Rosa Maria Rússovich, da versão inglesa *Marxism and philosophy of languaje.*

Minha intuição parecia captar o que o entorno me dizia. Havia uma singularidade naquele grupo. As experiências narradas por cada professora foram deixando marcas ... *como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila* (BENJAMIN, 1994, p.107). E se as *experiências* narradas e compartilhadas trazem *conselhos* e estes, *sabedoria*, como lembra Benjamin, então posso tentar ler o que me dizem. Limitadas por uma ideologia, em seus espaços "permitidos", em nome do mito da democracia racial que delegara às mulheres presentes no curso apenas o lugar de colaboradores na História, Vera, em determinado momento, se levanta e ousa dizer: *Eu nunca vi um curso de pós-graduação com tanta mulher negra!*

A professora Vera disse o que havia constatado naquele contexto e eu *estava à escuta*. Bâ me diz que, para as pessoas de "conhecimento", formadas pela tradição oral africana: ... *a configuração das coisas em determinados momentos-chave da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. "Esteja à escuta", dizia-se na velha África, "tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento"* (BÂ, 2003, p. 31).

Naquele momento pude compreender, profundamente, o sentido da experiência e o poder da palavra que comunica, que expressa por meio do corpo inteiro. A experiência compartilhada nos trazia a sabedoria presente nas muitas narrativas das alunas-professoras do grupo. E Vera, desafiando os corpos e mentes até então calados, interditados em seu direito de expressão, parecia sintetizar com sua fala o que percebíamos, mas, historicamente temos naturalizado e mesmo, tornado invisível. Havia uma singularidade na turma de alunas do Curso de Pós que nossos sentidos não captaram inicialmente, mas que foi se tornando visível com as narrativas das mulheres negras presentes naquele cotidiano. Era como se nossos ouvidos captassem pelas vozes interditas, a cor negra ainda não assumida por parte daquelas mulheres.

Ao mesmo tempo, a fala de Vera vinha aguçar o desejo já anunciado, de buscar compreender melhor a construção identitária dessas mulheres negras presentes em nosso Curso de Pós-Graduação, de professoras negras que atuam em escolas públicas, majoritariamente freqüentadas por crianças das classes populares, crianças afro-descendentes. Mulheres negras que foram, historicamente, destituídas da capacidade de narrar e escrever suas histórias, pois a História Oficial, contada pela classe hegemônica,

tem relegado aos afro-descendentes um lugar de colaboradores, portanto, um lugar secundário na História.

Mulher negra alfabetizando – que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?[47] Eis que, ouvindo minha intuição, encontro-me com a intenção de pesquisa a ser realizada no Doutorado em Educação. O cotidiano da prática pedagógica, a docência alimentara o desejo e fizera emergir a pesquisa. Nela, a pesquisadora-professora e sua prática tomavam lugar, um lugar semelhante ao das mulheres – suas alunas – ainda que fossem estas em sua maioria negras.

A afirmação surpresa de Vera quanto ao enegrecimento da profissão[48] docente causou um certo estranhamento nas professoras do curso, como se esta constatação, embora parecesse óbvia, não o fosse. Ainda que, fenotipicamente, a maioria das mulheres presentes na sala pudesse ser considerada negra, quem seriam as professoras negras presentes naquela sala de aula? Todas? Um certo burburinho tomou conta da sala, um certo incômodo instalou-se e aqueles corpos, até então quietos em seus espaços demarcados – lugar de alunas – pareciam romper o instituído e reivindicar a palavra e seu lugar na história.

A impressão que tenho é que as atividades vivenciadas durante o curso, partindo das palestras[49] que trouxeram a problematização de questões relativas à formação econômica, social e cultural brasileira, juntamente com a proposta de trabalhar com os conhecimentos/conteúdos emergentes das narrativas orais das professoras, proporcionaram a Vera e a outras professoras, um momento singular de descoberta do pertencimento étnico-racial. Descoberta de que a raça/etnia negra foi, historicamente, negada pela construção identitária homogeneizadora presente na sociedade e nos espaços de formação de

[47] Em meu primeiro registro, após o encontro inicial com a turma de pós, já colocara a intenção da pesquisa e registrara o possível título do que se tornaria o Projeto de Doutorado.

[48] Quando falo em "enegrecimento da profissão" não é embasada em dados estatísticos, visto que não tive esta preocupação com a pesquisa, mas é por concordar com a professora e por perceber no cotidiano das escolas por onde passo, desenvolvendo meu trabalho, que há um grande número de professoras negras; é também por ter conhecimento do enegrecimento das estruturas sociais. No entanto, baseando-me em pesquisas que apontam para a desvalorização social da profissão docente, com um número cada vez maior de profissionais para o magistério, que são oriundas das classes populares, é possível perceber o porquê do aumento do percentual de professoras afro-descendentes. Portanto, às vezes falo em enegrecimento da profissão, às vezes me refiro ao processo de enegrecimento da população brasileira, questões que serão discutidas no interior do trabalho, ao refletir sobre a relação classe-raça/etnia.

[49] Uma das palestras a que Vera se reporta num momento do Curso, dizendo ter sido *'descongelada'* de sua condição vivida até então, onde não se reconhecia negra, nem questionava as interdições impostas pela sociedade, foi com os professores Pedro C. C. Bocayuva, Ricardo Salles e Virgínia Fontes, já citados anteriormente.

professores. Ao optar pelo magistério, possivelmente, as professoras negras vêm construindo trajetórias de embranquecimento, pois a norma, o padrão, o referencial estético dominante tem sido o eurocêntrico.

Müller, em sua pesquisa sobre as *professoras primárias na Primeira República*, discute o projeto de nação neste período histórico que tinha por objetivo fazer da escola pública, por meio das professoras primárias, o espaço de construção de uma identidade nacional. Neste sentido, as professoras deveriam adequar-se, primeiro, ao modelo de cidadão legitimado, para então, conformadas ao modelo padrão, ajudar a construir e conformar nos moldes estabelecidos cidadãos e cidadãs brasileiros(as) que se conformavam nos bancos escolares: ... *posso afirmar que os debates sobre a construção da nação brasileira terminavam por definir a escola primária pública como espaço privilegiado para a modelagem da população que aqui vivia* (1999, p. 22).

Colocadas a serviço de um ideal eurocêntrico, além da negação de outros referenciais culturais para afirmação das identidades, negando visibilidade, por exemplo, a homens negros e mulheres negras que protagonizaram a História do Brasil, as professoras *não-brancas*[50], ou seja, as professoras negras, esbarravam em políticas de acesso ao magistério que limitavam suas oportunidades de ingresso.

Neste sentido, mesmo com um número limitado de professoras negras nas escolas, é "possível" pensar que elas tenham buscado embranquecer e fugir de sua origem, pois neste espaço havia outro referencial ao qual deveriam se submeter, assimilar, a fim de educar "o futuro da nação", mesmo que tal proposta tenha suas exceções e subversões à ordem imposta.

Como as representações e os conseqüentes estereótipos acerca do negro nesta sociedade têm sido, historicamente, negativos, a fim de ingressar e permanecer num espaço institucional de formação, destinado à educação da população, as professoras negras, mesmo que não se dêem conta, acabam por internalizar tais maneiras de ser/estar na profissão que se assemelham ao padrão dominante, negando suas próprias raízes para permanecerem e serem aceitas nesse espaço. Por isso, talvez, tenhamos percebido o

[50]Um dos termos utilizados pela autora para referir-se às pessoas ou grupos, brasileiros, de ascendência africana ou outras, é a categoria não-brancos(as), no entanto, discordo do termo, pois ele referencia-se no padrão branco, dando um sentido de negatividade às demais identidades que são vistas pelo que não são e não pela afirmação de suas características.

incômodo após a fala de Vera e o que, aparentemente, era óbvio – a origem étnico-racial das professoras – parecia não ser.

No entanto, no tempo-espaço do Curso de Pós, as professoras negras, instigadas inicialmente por Vera, sentiram o momento de dizer, momento em que suas falas foram legitimadas. Assim, Vera não parou na constatação do grande número de mulheres negras presentes num Curso de Pós-Graduação, ela disse mais:

> *Eu estou diferente. Agora, eu ando nas ruas de cabeça erguida. Reconheço meu valor. Eu tenho valor...Eu estou achando que neste curso, da maneira em que ele está se desenvolvendo, eu estou me sentindo mais potente, mais eu. Vendo as relações entre as pessoas, como sou importante, como minha profissão é importante, como eu devo buscar caminhos em minha profissão. (...) além de perceber que a gente não tem nenhum defeito de fabricação... nem no olhar, nem na boca, no nariz, no cabelo... (VERA)*[51]

Os relatos de Elizabeth e Ângela também vêm ao encontro de minha hipótese de que no curso, as professoras encontraram um momento propício de afirmação da identidade[52] étnico-racial. Eis o que Elizabeth nos diz em seu trabalho monográfico:

> *As discussões realizadas durante o curso de Pós-Graduação foram me possibilitando perceber a beleza da raça negra e me revelaram o olhar "ingênuo" que possuía para minha própria raça, embora tenha sofrido em muitos momentos da minha vida situações de discriminação por ser mulher e negra. Discriminações que foram contribuindo para a construção de sentimentos de inferioridade* (SEZINANDO, 2001, p. 2).

Ainda assim, seria uma visão idealizada do curso? Seria uma visão idealizada das experiências compartilhadas por nós? Além das discussões realizadas, a proposta inicial de trabalhar com a oralidade não teria sido potencializadora para que se expressassem e, compartilhando experiências, assumissem a identidade étnico-racial? A proposta de trabalhar com a oralidade não teria propiciado o reconstruir do passado da população negra brasileira, buscando as origens? A singularidade daquela sala de aula, com tantas mulheres negras, não poderia fazer reacender a cultura ancestral, predominantemente oral,

[51] Estarei utilizando o primeiro nome para identificar as narrativas orais das professoras; para as narrativas escritas, seguirei a norma padrão, utilizando o sobrenome.

[52] Quando falo em "afirmação da identidade étnico-racial", em "assumir a identidade étnico-racial", é por perceber, por meio de suas narrativas, que, nos espaços públicos, as professoras negavam ou não questionavam sua origem e pertencimento étnico-racial, fato que disseram ter mudado a partir do Curso de Pós.

valorizando a oralidade como portadora de sabedoria? Mas seria tal processo propiciador de uma construção identitária? A partir do momento em que se descobrem negras e dizem assumirem-se negras o que se transforma? Como passam a perceber o entorno? Como passam a atuar nesse entorno?

Indagações[53] que, enquanto dúvidas, não pretendo responder, mas que a intuição me instiga a estar registrando para tecer os fios dessa trama dialógica entre diferentes sujeitos.

Ângela, em seu texto monográfico, nos traz um relato que ajuda a perceber melhor o que significou o processo de construção de conhecimento durante o período do Curso de Pós, quais foram as impressões acerca do movimento instaurado pelas experiências compartilhadas, que parecem ter ultrapassado o espaço-tempo das atividades realizadas durante as aulas que tiveram:

> *Durante o ano de 2000, entre tantas leituras, discussões e questionamentos que levaram a descobertas muito significativas no decorrer de todo o curso e com certeza, prosseguirão me instigando a investir nesse crescimento, tive grande oportunidade de entrar em contato com militantes de movimentos negros e pesquisadores da história da África, que abriram portas para a busca da minha identidade, da história do meu povo e de meus ancestrais. Assuntos estes que não se encontram com facilidade nos livros didáticos ou nos cursos de formação de professores. Eu sequer havia tido, até então, a curiosidade aguçada para buscar tais conhecimentos. Penso que se soubesse antes o que agora começo a saber, poderia ter sido melhor professora ao lidar com alunos negros como eu e das classes populares, com os quais é sempre muito clara a necessidade de levantar-lhes a auto-estima, resgatar a identidade, fortalecer-lhes histórica e socialmente* (RAMOS, 2001, p.44).

Ângela evidencia a interdição do próprio conhecimento acerca de sua origem, de sua ancestralidade, pois tais conteúdos não se encontram nos livros didáticos e tal discussão não é feita nos cursos de formação. Os conteúdos encontrados nos livros, em geral, colocam a população negra como descendente dos escravos, ignorando a ascendência africana. Portanto, não é de se estranhar que Ângela e tantos outros(as) negros e negras, principalmente em se tratando das crianças negras, não tenham a *curiosidade aguçada* para

[53] Algumas dessas questões foram retomadas na entrevista que tivemos e cujas narrativas constam do capítulo seguinte da tese; no entanto, como foi uma entrevista aberta, partindo de uma questão inicial que teve como centralidade as experiências compartilhadas no Curso de Pós, mesmo que tenham sido feitas, foi muito mais em forma de diálogo que, propriamente, de perguntas isoladas.

aprender sobre suas origens, pois nenhum ser humano gostaria de ser descendente de "coisas", de "objetos" e assim a história tem tratado os antepassados de negros e negras brasileiros(as).

Em nome de um projeto nacionalista, que tentou amalgamar toda a população brasileira numa suposta unidade identitária, provocou-se um silenciamento, negando às etnias, que ideologicamente foram consideradas "inferiores", a afirmação de sua ancestralidade e cultura de origem. A escola, parte desta sociedade, não tem possibilitado aos alunos e alunas o desvelamento da realidade. Os currículos escolares e os currículos dos cursos de formação de professores não trazem, por exemplo, a História da África, a cultura de raiz africana e mesmo a História do Brasil que é contada desconsidera a importância de negros e negras que protagonizaram nossa História, pois têm como referencial o universo do colonizador europeu.

Ao trazer a experiência do Curso de Pós, Ângela mostra como o conhecimento pode ser emancipatório, porém dependente de um projeto comprometido. A partir do desvelamento da realidade, a aluna-professora passa a interferir no espaço onde atua – a escola básica. É a práxis da qual nos fala Paulo Freire. Prática-teoria-prática numa atitude transformadora. ... *se os homens[e as mulheres] são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo* (1996, p. 121). Ângela re-aprende a palavra, afirma a palavra, diz sua palavra e, por isso, passa a ensinar seu aluno a escrever e inscrever sua história, afirmando sua identidade na sociedade brasileira, a partir do desvelamento de sua condição.

A práxis solidária das professoras ao desvelarem a realidade busca contagiar o outro no cotidiano escolar e faz parte da prática do Grupalfa e nós, professoras que atuávamos no curso, também tecíamos essa rede onde reflexão-ação eram/são indissociáveis.

Trouxe este texto para você, espero que ajude em suas reflexões e na elaboração do projeto de doutorado!

Antes que este movimento que se refletiu numa intenção de pesquisa se transformasse em um projeto – ainda eram alguns registros da prática cotidiana e algumas reflexões apontando pistas, Tereza entregou-me um artigo de sua autoria: *A (in)visibilidade*

que a escola (ainda) não vê: "Tias negras" em sala de aula[54], no qual tecia algumas reflexões acerca da questão étnico-racial. Partindo da constatação inicial de Vera (aluna da Pós) de nunca ter visto tantas professoras negras em um Curso de Pós-Graduação, a autora continua suas reflexões: *Desse dia em diante, tornou-se quase uma fixação: reparar a origem étnica, racial, das professoras em minha cidade. Enxergar a cor da pele dos/das professores/as em nossas escolas, no meu local de trabalho...* (TAVARES, 2001, p. 162).

Tal qual uma grande rede, ou uma grande tapeçaria, minha memória vai buscando as lembranças daquele tempo-espaço comum e outra experiência compartilhada entre todas as professoras e alunas do curso – *O Coisário* – reafirmou a proposta de trabalho com a oralidade e constituiu-se num momento rico de intercâmbio de experiências individuais-coletivas, trançando fios na rede de relações que ia sendo tecida com o grupo. Às vezes era o passado rememorado, às vezes era o presente trazido como elemento de reflexão com e para o grupo, às vezes era um olhar perspectivo que se lançava ao futuro.

Mas o que foi *O Coisário*? Como surgiu a idéia de uma atividade que teve na *memória* o fio para continuar tecendo a trama do cotidiano do curso?

O Curso de Pós-Graduação, além dos encontros semanais, contempla atividades culturais (teatro, cinema, dança, música, exposições de arte etc). Uma das atividades propostas foi a visita ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC). Por ocasião da "Exposição – Coleção João Satamini " – em que madeira, metal, pedra e tecido, usados como matérias-primas, foram tomadas e nas mãos do artista ressignificaram objetos, tempos e espaços, fizemos uma visita com todo o grupo do Curso de Pós, professoras e alunas e o que pudemos perceber é que a proposta da exposição permitiu ressignificar, também, olhares curiosos de quem, muitas vezes aprendeu/aprende que há somente uma estética padrão a ser seguida.

Tanto no material de divulgação, quanto na mostra, havia um texto introdutório sobre a origem dos museus, "gabinetes de curiosidades", que lemos e quase guardamos de cor, porque, instigadas pela receptividade que teve a visita ao museu, e pela idéia, já anunciada por Regina L. Garcia que visitara a exposição dias antes e contara sobre o texto que se segue, nos instigando a pensar uma proposta de trabalho junto à turma:

[54] O artigo foi publicado posteriormente: TAVARES, Maria Tereza Goudard. A (in)visibilidade que a escola (ainda) não vê: "Tias negras" em sala de aula. (p. 161-173). *In:* GARCIA, Regina Leite. 2001. *Novos olhares sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez. 192p.

> *Esta mostra da coleção João Satamini/MAC nos remete às origens dos museus: os gabinetes de curiosidades da Europa do século XVI, época das grandes navegações e dos descobrimentos. Como requisito de erudição "o cavalheiro ilustrado europeu" buscava então coletar objetos raros e excêntricos, admiráveis pelos seus atributos artesanais ou pela preciosidade de seus componentes naturais. Assim os europeus cultivavam o encantamento diante do estranho – o exótico. Os gabinetes de curiosidades eram coleções particulares de coisas admiráveis, um "coisário", que transportava o colecionador e seus privilegiados convidados, a uma viagem no tempo e no espaço. Mesmo que, em sua maioria, essas "coisas" fossem portadoras de significados culturais internos, não reveláveis ao olhar estrangeiro, seu fascínio enigmático despertava a curiosidade e a imaginação, os principais ingredientes para a 'admiração'* (*folder* de divulgação da Mostra da Coleção João Satamini/ MAC).

Combinamos levar como proposta às alunas, que elas buscassem nos seus "coisários" individuais algo para compartilhar com o grupo e a riqueza dos objetos, impregnados de histórias cheias de significado afetivo para aquelas mulheres, foi mostrando como as experiências narradas constituíam conteúdos que íamos trabalhando no interior de cada módulo do curso. Ao escolherem seus objetos pessoais repletos de sentido, as professoras ressignificaram, também, a proposta do *coisário*, pois nem sempre era ao considerado "exótico" que recorriam, muito pelo contrário, era ao próximo, ao cotidiano, ao intimamente ligado à emoção e ao sentimento de cada uma, que, por ser compartilhado, tornava-se elemento de um *coisário* coletivo com sentido para todo o grupo.

Dentre alguns objetos, destaco três: uma caixinha de madeira, um anel de formatura e uma imagem (desenho de criança), levados por Elizabeth, Menézia e Vera[55], mostrando, mais uma vez, o quanto a questão étnico-racial permeava diferentes momentos do curso e como meu olhar, nem um pouco neutro, parava nesses momentos, como a buscar entender este processo vivido pelo grupo a fim de refletir e dialogar com ele.

A memória, fio a tecer as narrativas, entremeando presente, passado e futuro nos permite perceber uma singularidade nas narrativas destacadas – a afirmação da identidade étnico-racial – mesmo que os objetos escolhidos pelas professoras retratassem momentos distintos. Vera traz algo do presente, refletindo o momento pessoal e coletivo vivido pelo grupo; Elizabeth busca um objeto que remete ao passado, encontrando-se com valores de seus antepassados e Menézia lança um olhar perspectivo, em direção ao futuro, evidenciando que nesta história marcada pela exclusão e pela desigualdade é preciso

[55] Atividade gravada em fita cassete, no dia 20 de maio de 2000.

garantir o lugar de autoria, de sujeito da história. Enfim, mesmo a escolha pessoal traz à tona uma dimensão coletiva, permitindo perceber que narradoras e ouvintes se encontravam na experiência compartilhada, eram, pois, sujeitos da narrativa.

Vera traz um desenho feito pela filha:

"Produção da filha de uma negra" (escreve em uma folha de papel ao expor seu objeto para o *coisário* e nos fala:

> *... esse surfista negro ... ele não tem olho, ele não tem nariz, ele não tem boca, ele não tem identidade, ele só está mesmo passando nas ondas, aí eu fiquei pensando em tudo que tem acontecido com a gente aqui nesse curso e esse problema das minorias que as pessoas não acreditam, não respeitam, interditam e cada vez mais que passa uma aula no curso, a gente repara mais isso, como se aquilo que todo mundo diz, com tanta convicção, que a gente internaliza que nós não discriminamos os negros fosse verdade. Aí a gente vê todo o tempo que isso é uma mentira, que um negro abre a boca pra dizer que está sendo discriminado é ... a mesma coisa que chamar quem não tem cabelo de careca, aí a gente sente que a voz da gente, eu estou falando do negro, é sempre (incompreensível) falou ontem, que a gente fala da nossa dor, dos nossos sentimentos, as pessoas não acreditam neles e junto desse quadro aqui... (mostra o desenho feito por sua filha). Ah, e outra coisa: Carmen falou assim 'a gente que vê criança negra fazendo desenho... mas raras são as crianças negras que se pintam no desenho como negras'. Então ... fiquei feliz quando a minha filha pintou esse bonequinho aqui de preto e eu gostaria de acompanhar aqui esse quadro com essa folha que eu acho, que como surgiu na minha bolsa, eu também nem sei, mas olha só: "Não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, quando ... condenando a vida, desconstruindo sonho, inviabilizando o amor" se a educação sozinha, e isso eu acredito assim de alma de desejo mesmo, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda, se a nossa missão é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da eqüidade e não da injustiça, do direito e não do arbitrário, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção, encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e fazemos, desrespeitando os fracos, enganando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estaria ajudando os meus filhos a serem sérios, justos e amorosos com a vida e com os outros" (fragmento do último texto escrito do educador, amado nosso, Paulo Freire) (VERA).*

O momento da narrativa é o momento da reflexão. Enquanto Vera narra, a partir do objeto escolhido para compartilhar com o grupo, vai trazendo à tona suas reflexões, mesmo porque, o objeto revela o momento vivido com o grupo. Narradora e ouvintes se encontram na experiência. O vivido por Vera (experiência com a filha) é

ressignificado por ela no momento de contar e passa a significar para suas ouvintes que compartilham desse momento comum.

A narrativa de Vera é conteúdo do curso, pois, de acordo com nossa proposta, os módulos trabalhariam com os conhecimentos emergentes das histórias e práticas pedagógicas das alunas-professoras.

Ouso levantar algumas hipóteses a partir dessa narrativa, mesmo que tais hipóteses não coincidam mais com as reflexões feitas durante aquele encontro, mesmo sabendo das limitações de uma análise que não conseguirá abarcar a complexidade do real e as múltiplas possibilidades de interpretação que podem ser feitas. Assim, os leitores e as leitoras/ouvintes podem ir dialogando e fazendo outras possíveis leituras, escolhendo outros possíveis caminhos na *encruzilhada* da narrativa.

Vera demonstra sentir orgulho por sua filha reconhecer-se como negra, assumir-se negra. Ao desenhar um jovem negro, não atribui a ele uma atividade considerada inferior às realizadas pelos brancos, seguindo os estereótipos pelos quais os negros e negras são identificados nos materiais pedagógicos e livros didáticos – serviçais, empregadas domésticas etc; ou tendo características consideradas negativas – estando sujos, sendo desleixados, indisciplinados etc. A filha de Vera desenha um "surfista" negro, uma atividade que, geralmente, está reservada à classe média que não mora em bairros periféricos como é o caso da família de Vera. Vera diz ter sido educada segundo os padrões da classe média, portanto, parece ser assim que educou suas filhas e, neste sentido, a identificação da menina não deveria ser outra, mesmo que perceba as contradições dentro da escola e na sociedade em relação à condição social reservada à maioria da população negra. Por outro lado, não podemos simplificar a situação, há os que subvertem a ordem "naturalizada" pela sociedade e criativamente desenvolvem estratégias para ocupar os espaços delimitados para determinado segmento social. Estaria a menina retratando tal realidade? Estaria percebendo que a realidade nem sempre é conforme, nem sempre segue a regra e o padrão estabelecidos?

Se por um lado a menina retrata um surfista "negro", ele não tem rosto, não tem identidade, segundo a análise de Vera, que chama a atenção para tal fato ao mostrar o desenho da filha, comentando sobre a interdição imposta pelo falso discurso de que no Brasil não há discriminação, o que acaba levando as pessoas negras e não-negras a crerem

que, de fato, não há. Por isso, o surfista sem rosto, sem boca. Parece que a ambigüidade presente na afirmação da identidade étnico-racial na sociedade brasileira, marcada por um racismo velado, encoberto por uma falsa democracia racial, torna-se evidente quando, embora identificado pela cor da pele, o jovem do desenho não tem rosto.

Mesmo tomando a compreensão de Vera como uma das possibilidades de leitura do desenho de sua filha, podemos, também, complexificar a questão, pois se o surfista está sobre as ondas, em meio à água do mar, dificilmente seu rosto seria visto com clareza, seus olhos, nariz e boca, à distância, não teriam nitidez ou sequer seriam vistos, pois estariam encobertos pela água. Se a menina retratou o surfista em movimento, poderia ter a intenção de dizer que ele, embora negro, não tivesse uma identidade definida, que estaria apenas passando pelas ondas?

Não querendo fechar as possibilidades de compreensão, acredito que o objeto que Vera apresentou para o *coisário*, o desenho feito pela filha, nos instiga a pensar sobre a construção da identidade de negros e negras numa sociedade que invisibiliza a diferença a fim de manter o *status quo* e, partindo dos questionamentos trazidos pela professora em sua narrativa, concordo com Souza que: *Pensar sobre a identidade negra redunda sempre em sofrimento para o sujeito* (1990, p. 10). E foi assim que Vera ressignificou, por sua própria experiência, que coincidia com algumas outras experiências de alunas da turma, o trabalho feito por sua filha. Objeto do *coisário* coletivo, o desenho tornou-se pretexto para encaminhar uma discussão acerca do pertencimento étnico-racial e da interdição da palavra de negros e negras na sociedade brasileira.

Souza nos fala que, frente à violência de um ideal brancocêntrico, a reação do pensamento negro é de se auto-restringir, isto é, ao deparar-se com uma representação negativa de sua imagem corporal, afasta-se da possibilidade de pensar e refletir sobre a própria identidade e afirmá-la, pois este pensamento parece ser sempre uma dor: *a violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir* (SOUZA, 1990, p. 10).

Ainda refletindo sobre o objeto levado por Vera para o *Coisário* da turma, bem como sobre suas próprias reflexões no momento da narrativa, é possível perceber que Vera, ao discutir sobre a discriminação invisibilizada pelo mito da democracia racial e

internalizada por negros(as) e não-negros(as) em nossa sociedade, busca fundamentar esta e outras colocações com um fragmento de texto de Paulo Freire, o que mostra o quanto estas narrativas, frutos da experiência, trazem conselhos e estes sabedoria, como nos lembra Benjamin (1994).

Como numa rica tapeçaria dialógica, Vera e as demais professoras foram trazendo experiências e refletindo sobre elas, buscando, também, a teoria para compreender a realidade concreta, sem abandonar a utopia e a crença de que, se a educação não pode transformar sozinha a realidade, ela tem um importante papel, é questão de fazer opção, como propõe Freire.

Elizabeth, trazendo mais um fio nesta tapeçaria, volta no tempo. Seu objeto para o *coisário* coletivo parece ser mais um motivo para buscar sua origem, parece ser um elo de encontro com o passado. Os antepassados e a ancestralidade africana foram acessados pela memória de Elizabeth ao encontrar um objeto significativo guardado na memória. No entanto, sua escolha reflete as muitas histórias das professoras presentes, é singular e é plural, é individual e é coletiva.

Ao expor sua caixinha, escreve em um papel: *Caixinha histórica. Ganhei esta caixinha do meu saudoso e amado pai em 1970 (ano do seu falecimento). Papai era um negro lindo, filho de escravo. Meu pai disse que era para eu guardar "as coisas boas e meus sonhos". Esta caixinha representa parte da minha história de vida. Estou sempre procurando conquistar coisas boas para que meu pai não tenha decepção. Elizabeth, Maio – 2000.* E a apresenta ao grupo:

> *Olha, o meu coisário é uma (incompreensível) também. Foi o meu pai que me deu ... muito lindo. Filho de escravos, então ele contava muita história pra mim, perdi ele cedo ... e essa caixinha ele me deu assim, no ano que ele morreu, 1970, e ele falou assim pra mim "filha, você guarda sempre as coisas boas aí". Então eu sempre procuro escrever ... "e como você já sabe escrever você escreve as coisas boas que aconteceram com você e que você pretende ... você coloca aqui ..." Eu deixei em casa ... eu vou escrevendo e sempre tenho uma preocupação, o que eu faço com as coisas, quer dizer, eu coloco as coisas boas, e as coisas ruins. Eu fico assim, eu não guardo, guardo na memória, mas nunca me preocupei em ficar escrevendo... Eu guardo, faz parte da minha história ... e eu penso sempre nele, por ele ter sido uma pessoa analfabeta, tinha uma vida muito difícil... tinha muito aquela história de ... contava pra gente ... e falava muito que a nossa vida era muito diferente, não tinha aquele "sofrimento" todo de trabalhar ... Aí eu sempre vou guardando, escrevendo as coisas, sempre lembrando dele ... Eu acho que não vou dar conta, mas como tudo começou... quatro livros, eu falei "eu não vou dar conta de ler esses quatro livros pra fazer a prova" ... eu li os três ... então*

essa caixinha aqui eu vou sempre guardando as coisas, coisas boas... Então, eu tenho sempre guardado num saquinho, que nem dá mais, agora ... eu vou tirando, mas tem sempre essas coisas guardadas, eu guardo com muito carinho (ELIZABETH).

A memória individual/coletiva. A oralidade. A tradição oral africana é reconstruída pela memória de Elizabeth por meio de um objeto significativo para ela que a une à imagem do pai: um *negro lindo*, *filho de escravos*, *contador de histórias*. A ancestralidade encontra eco no presente e, mais uma vez, destaco este momento rico, marcado pelo compartilhar experiências por meio da oralidade, como potencializador de histórias negadas, interditadas por uma lógica que privilegia a linguagem escrita, destituindo de valor a linguagem oral: ... *o ocidente ensinou-nos, infelizmente, a desprezar as fontes orais em matéria de História sendo, por isso, considerado como sem fundamento tudo que não esteja escrito, o preto no branco* (NIANE, 1982, p. 7). No entanto, podemos reconhecer na oralidade, mais que a mera dimensão da comunicação. Ao trabalhar com as fontes orais, podemos perceber a importância da transmissão da tradição, como ocorre nas sociedades de tradição oral.

O pensamento de Aguessy nos permite perceber que a oralidade é uma característica fundamental nas culturas de tradição oral ... *quando falamos em oralidade como característica do campo cultural africano, pensamos numa dominante e não numa exclusividade* (1980, p. 108). Assim, é importante que se perceba que há o privilégio da oralidade em relação à escrita, não por ausência dessa forma de comunicação, mas porque o aspecto oral é considerado essencial na aquisição e transmissão dos conhecimentos e valores tradicionais[56].

Para Elizabeth, que parece reencontrar valores ancestrais, mais importante que escrever, é guardar na memória: *Eu guardo, faz parte da minha história...* Ou seja, Elizabeth guarda na memória, pois tal prática, faz parte de sua memória ancestral, arrisco dizer.

A caixinha de memória – pequeno *coisário* – presenteada pelo pai parece-me um retorno às raízes, à tradição. A memória para as sociedades de tradição oral era uma faculdade bastante desenvolvida, pois a palavra do outro (ancestral, dos mais velhos, dos

[56] Mesmo reafirmando que *em África foi por meio de aquisição e transmissão orais que os valores culturais se perpetuaram* (AGUESSY, 1980, p. 108) e que a oralidade produz uma riqueza muito grande de obras culturais, o autor nos traz o histórico dos primórdios da escrita na África. Ver: AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. (p. 95- 136). *In:* BALOGU, Ola *et al*. 1980. *Introdução à cultura africana.* Tradução: Emmanuel L. Godinho *et al*. Lisboa: Edições 70.

detentores da sabedoria) precisava ser guardada, gravada. Neste sentido, gravadas ficavam, também, as experiências.

Assim como a memória e a oralidade são marcantes na narrativa de Elizabeth: *... eu guardo na memória, mas nunca me preocupei de ficar escrevendo*, pois ela privilegia a memória ao lembrar-se de sua *caixinha* de guardar coisas boas e ruins; a escrita aparece como um valor para o pai, que sugere que ela registre, escrevendo: *... e como você já sabe escrever, você escreve as coisas boas que aconteceram com você e que você pretende....* Marcas da encruzilhada cultural que revela valores da cultura de origem – oralidade – e da cultura onde se inseria/ insere a família de Elizabeth – a escrita. Talvez, pelo valor dado à escrita nesta sociedade é que o pai de Elizabeth, analfabeto, sentisse orgulho por sua filha ter se apropriado do código escrito. O que ocorre é que nas sociedades da escrita, a sabedoria, que não é propriedade de quem domina o código escrito, não é reconhecida para os que não são alfabetizados.

As palavras poéticas de Tierno Bokar, tradicionalista em assuntos africanos e trazido ao diálogo por Bâ, nos mostram a sabedoria dos que compreendem, profundamente, outra lógica:

> *A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem [na mulher]. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente* (1982, p. 182).

Bâ ainda nos questiona sobre o porquê da primazia da escrita em relação à oralidade quando se trata de maior confiança no testemunho de fatos passados. Deslocando deste ponto o problema, o autor nos faz pensar que o valor do testemunho, seja ele oral ou escrito, não tem diferença, pois são testemunhos humanos e valem o que vale o homem [a mulher]. E ainda questiona:

> *Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens [das mulheres]. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso [a escritora ou a estudiosa] mantém um diálogo secreto consigo mesmo[a]. Antes de escrever um relato, o homem [a mulher] recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de*

> *experiência própria, tal como ele mesmo[ela mesma] os narra* (BÂ, 1982, p. 182).

Nossa proposta, sem que nos déssemos conta, parecia estar desconstruindo a cosmovisão ocidental, inscrevendo novas possibilidades de dizer e afirmar a palavra. O *coisário,* uma espécie de museu particular, lugar de guardar o excêntrico, o exótico, talvez uma remota origem européia dos monumentos instituídos para guardar a memória, fruto das *sociedades do esquecimento* (BRITO, 1989), nos faz pensar que estas professoras negras, motivadas pela atividade, trazem marcas das *sociedades sem escrita* ou das *sociedades da memória.* Vão reinventando outras possibilidades de contar em que o corpo fala, os objetos falam e transmitem mensagens, são portadores de ensinamentos, o que as aproxima das culturas africanas tradicionais, pois enquanto nas sociedades do esquecimento *a experiência da memória não é mais espontânea e natural, mas sim, estabelecida, em grande parte por parâmetros impostos do exterior para o interior,* nas sociedades da memória *o homem não constrói uma memória exteriorizada, pois é o próprio depositário* (BRITO, *op. cit*, p. 17).

A autora diz ainda que as principais características dessas sociedades da memória seriam a vitalidade e a criatividade, aproximando imaginação e realidade. Parece ser a esta memória ancestral, das sociedades da memória, ainda marcando suas construções identitárias que as professoras negras recorrem, mesmo que involuntariamente, para trazer seus objetos – elos com o passado. A autora cita, ainda, um questionamento da escritora Mary McCarthy acerca da memória e da imaginação, se seria uma ou outra a responsável pela evocação do passado.

Minha memória de textos lidos e diálogos tecidos busca interlocução com a reflexão feita por Boal, em *O arco-íris do desejo*, quando pretende compreender o espaço estético da criação teatral:

> *A memória se constitui de todas as sensações, emoções e idéias que, ao menos uma vez, já foram tidas ou sentidas, e permanecem registradas (...) A* imaginação*, ao contrário, é um processo amalgâmico de todas essas idéias, emoções e sensações. Estamos no reino do possível considerando-se que é possível pensar impossibilidades. A imaginação, que é anúncio ou prenúncio de uma realidade, é, já em si mesma, realidade.* Memória e imaginação fazem parte do mesmo processo psíquico: *uma não existe sem a outra – não posso imaginar sem ter memória, e não posso lembrar sem imaginação, pois a própria memória já faz parte do processo de imaginar*

> *(imagino ver o que vi, ouvir o que ouvi, repensar o que pensei etc) Uma é retrospectiva e a outra prospectiva* (BOAL, 1996, p. 34-35).

Memória e imaginação coabitam o rememorar das professoras, num movimento retrospectivo e prospectivo, e Menézia vai lançando um olhar para o futuro com uma perspectiva de movimento, de construção de novas possibilidades:

> *... meu coisário é um anelzinho, nem era muito usado na época da graduação ... foi passado isso pra nossa turma e anel de graduação, as pessoas nem usam, mas aí eu fiz questão de fazer, como diz a Alzira, a gente não tem que seguir a moda e era importante pra mim, eu ganhei do meu pai. Então, esse anel significa pra mim uma conquista que a gente tem que estar sempre lutando pra conquistar aquilo que a gente deseja. Então, esse anel tem um significado muito importante pra mim, quando eu consegui terminar a graduação, um sonho, sempre tive boa vontade de fazer a faculdade... Diante da dificuldade de ser distante, vir aqui pra Niterói, pro Rio... Então em Araruama a gente teve oportunidade de fazer, era o último dia que eu fiz a inscrição pro vestibular... Então esse anel tem uma história por trás dele, ele é superimportante pra mim, significa uma conquista, diante de tanta interdição, do negro... A gente estava vendo aqui, quantos negros têm na sala de aula... Então, uma conquista que eu gosto de lembrar sempre que eu olhar pra ele, que eu conquistei isso daqui. Não é pra parar nele não, isso aqui lembra que eu tenho que continuar, continuar lutando. Acho que diante dessa reflexão que a gente viu... é isso aí, que a gente tem que continuar lutando. Diante de tantos obstáculos, vai ter sempre interdição, vai ter sempre algo que vai estar ali pra gente parar. Mas não, a gente tem que continuar lutando, porque esse anel é o símbolo pra mim que não devo parar aqui não, tem que lutar sempre (MENÉZIA).*

Embora não traga reflexões de forma explícita sobre a temática étnico-racial, priorizada na discussão, Menézia, ao trazer os objetos do *coisário*, fala da interdição, mesmo que não aponte esta como sendo somente dos negros e negras na sociedade brasileira. Acredito que uma das dificuldades que coloca, talvez fruto de uma desigualdade marcante, é a falta de possibilidades, de perspectivas que têm professores e professoras do interior de estudar, de ter uma formação de qualidade, de ter acesso aos bens culturais valorizados por esta mesma formação. Fica uma lacuna na formação inicial e na formação contínua, se é que esta ocorre.

Menézia parte de um objeto (anel de formatura) dado pelo pai, que para ela significa conquista e força para continuar. Se tomarmos a experiência que foi a construção do *coisário*, bem como as reflexões suscitadas pelos conhecimentos/conteúdos emergentes

da dinâmica dessa atividade e de outras entrelaçadas em nossas discussões, podemos perceber o lugar de onde fala Menézia – o lugar da interdição a que muitos e muitas estão destinados(as). A interdição mencionada por ela reflete o que foi a aula inaugural e o debate: Afinal, que país é este? – já mencionados anteriormente – na qual questões aparentemente óbvias, como a formação do Brasil como nação a partir do *escravismo colonial* e as relações desiguais na sociedade brasileira, pareciam se descortinar de uma forma bastante incômoda para as professoras, como se não tivessem, ainda, percebido que: *Essa marca de exploração, que combinou o trabalho forçado com a divisão e a dominação racial e étnica, acabou por caracterizar fortemente toda a nossa história, desde o descobrimento até o presente* (BOCAYUVA, VEIGA, 1999, p. 11-12).

As discussões realizadas no módulo: "Alfabetização – para quê?" – trabalhado simultaneamente com o nosso módulo: "Alfabetização – teoria e prática", onde iniciamos e demos continuidade à atividade do *coisário*, parecem ter sido convergentes para que tais questões aflorassem, pois perceber a condição de interdição fez com que Menézia e outras professoras do curso percebessem, também, que esta condição coincide com a de seus alunos e alunas da escola pública, também, das classes populares.

Talvez seja preciso, como Menézia, buscar um objeto significativo, simbólico ou não, que alavanque um movimento em direção aos objetivos futuros, sem perder a dimensão coletiva desta luta contra a interdição e a exclusão.

Lembro-me, mais uma vez, de que *A cultura negra é uma cultura das encruzilhadas* (MARTINS, L. M., 1997, p. 26). E nessa encruzilhada cultural, outras raízes culturais, trazendo outros valores de origem, vão se entrelaçando, vão singularizando formas de ser/estar e compreender o mundo. São essas encruzilhadas que percebo por meio das narrativas das professoras, onde caminhos presentes, passados e futuros se aproximam/afastam e anunciam possibilidades de compreensão de diferentes formas de construção identitária, singularizadas, pois, pela ancestralidade comum das professoras negras com as quais tecemos este diálogo.

Assim, busco ir tecendo os fios que são lançados pelas narrativas. Espero conseguir captar do texto passado, o sentido ressignificado pelo presente, mas sem perder as raízes, a potencialidade, a força, a resistência...

Rosângela, a "contadora de histórias" do grupo, acrescenta mais um fio nesse tecido, nessa textura, trazendo coisas que tem guardadas na bolsa: fotos, bilhetinhos, faz a síntese do momento: *... eu comecei a perceber que o coisário, nada mais é que guardar no coração, são coisas que nós guardamos no nosso coração, essas coisas têm um significado especial para nós...*

Rosângela e as demais professoras confirmam o que já foi apontado anteriormente: outro foi o sentido dado ao *coisário* pelas professoras, distanciando do sentido europeu dos *gabinetes de curiosidade*. Subvertendo a idéia do colonizador, que buscava o excêntrico, o exótico, o diferente, como "objeto' de observação, de exploração, as alunas-professoras buscaram o próximo, o cotidiano, o que se guarda na memória.

A contadora de histórias sugere que o *coisário* do grupo é uma possibilidade de trazer os guardados do coração. Guardar no coração – de cor – *cordis,* do Latim – decorar. Guardar na memória é guardar no coração e as experiências compartilhadas, certamente, estão guardadas em algum lugar significativo, talvez num *coisário* coletivo da memória. No entanto, nem sempre são retiradas das caixinhas ou gavetinhas individuais. Ao propormos a atividade do *coisário*, sem que nos déssemos conta, fomos proporcionando um processo de experiências compartilhadas que fez emergir sentimentos, emoções... coletivamente. Assim, uma das alunas escreveu, em nosso último encontro do curso, onde propusemos uma Exposição Coletiva – *Coisário da turma* – que nosso *Coisário* virara um *Chorário*, pois cada experiência, retomada por uma aluna, provocava emoções individuais/coletivas, que envolvia a todas – narradoras/ouvintes.

O *coisário* veio reforçar a hipótese da singularidade do grupo e das experiências compartilhadas, tendo a oralidade e, assim, a memória, como fundamentais, como elos de identificação, refletindo na tessitura de um diálogo que foi se instaurando no curso.

Escolho, portanto, mais uma experiência compartilhada, mais um fio para entremear nessa tapeçaria, nessa rede, ou teia dialógica, e lembro-me de Mônica, ao fazer analogia entre suas histórias, de mulheres das classes populares e uma parábola: *Somos águias, antes tínhamos atitudes de galinhas*, diz Mônica.

Magali, tomando o fio deixado por Mônica e envaidecida pela descoberta da condição de águia, diz: *Fomos criados para sermos submissos... Se nos dão oportunidade, voamos muito... No meio de tantos excluídos, nós estamos tendo oportunidade aqui.* Pergunta se as outras conhecem a parábola e, ao sinal negativo, como uma *griote,* começa a narrar a história para

o grupo. Conta *A águia e a galinha*, recontada por Boff (1997), *'Uma história que vem da África'*, que vem reforçar a consciência da ancestralidade da história, o orgulho pelas tradições, e, conseqüentemente, a resistência à submissão. É uma parábola do político e educador ganense James Aggrey que conta a história de Gana, colonizada pelos portugueses no século XVI e que, em 1957, conquista a independência.

O reencontro com a capacidade de narrar e de *intercambiar experiências* vai aproximando as professoras e a identificação étnico-racial torna-se visível, marcante – o ser negra/assumir-se negra vai dando o tom de um movimento que vai do individual ao coletivo e vice-versa. É um contagiar-se solidário. O reconquistar da auto-estima, do valor pessoal, vem ao encontro da busca por reconstruir o valor profissional. A indignação de Ângela, ao ser questionada pela família e amigos ao buscar um Curso Pós-Graduação em "alfabetização", aponta neste sentido. Ângela resiste ao discurso contrário e reconhece a importância e o direito de continuar estudando, de estar numa universidade, reconhecendo a importância de ser uma professora alfabetizadora negra que pesquisa, que reconhece seu valor pessoal e profissional e que, por isso, pode possibilitar a seus alunos e alunas uma construção identitária diferente, levando em conta suas diferenças e potencializando-as.

Em um dos Seminários do Curso, que acontece aos sábados, mensalmente, Ângela reafirmou sua opção: *Quando alguém pergunta como está o curso, eu sento pra falar. São muitas coisas (...). Muito mais que aulas, a gente está tendo encontros aqui. (...) As pessoas estão soltas, inteiras aqui. A gente sente falta do outro.*

As experiências vividas dão o tom, ou melhor, vão pedindo os tons, as cores, as nuances dos fios que tecem a vida e o próprio percurso do Curso de Pós. E Vera confirma: *Em pouco tempo de curso a gente nunca teve tanto, a gente está com sede. Ele tem um movimento diferente. Ao mesmo tempo que é simples, ele é complexo. (...) A aula pra mim é conforme a turma, nós é que damos o tom da aula.*

O grupo evidenciou o que Santos (M.) diz em relação ao cotidiano, ou seja, de que o cotidiano comporta tanto a verticalidade de um pensamento hegemônico que impõe suas regras como únicas e incontestáveis, como também as horizontalidades de um movimento localmente gerado em que a solidariedade é elemento propulsor das ações dos sujeitos, pois: *As horizontalidades são o domínio de um cotidiano territorialmente partilhado com tendência a criar suas próprias normas, fundadas na similitude ou na*

complementaridade das produções e no exercício de uma existência solidária (SANTOS, M., 1997, p. 55).

Ainda concordando com Santos (M.), trabalho com a concepção de que o cotidiano comporta conformismo e resistência, é lugar da *finalidade*, imposta pela racionalidade hegemônica e da *contrafinalidade*, gerada localmente – lugar da subversão e da construção de uma nova lógica.

Santos (M., 2000), em outra obra, nos ajuda a aprofundar a questão em diálogo, pois nos fala das reinterpretações que o tema das verticalidades e horizontalidades pode conter, trazendo a oposição entre atividades pautadas pela lógica do *just-in-time*, do tempo único, da mais-valia universal e das atividades justas, presentes e pautadas pela lógica da vida cotidiana.

A primeira lógica, de uma só temporalidade, pertenceria ao mundo da competitividade, sendo ... *ao mesmo tempo, origem e finalidade das ações* (SANTOS, M., 2000, p. 127), enquanto a segunda, abrangendo diferentes temporalidades simultâneas, pertenceria ao mundo da solidariedade: *A vida cotidiana abrange várias temporalidades simultaneamente presentes, o que permite considerar, paralela e solidariamente, a existência de cada um e de todos, como, ao mesmo tempo, sua origem e finalidade* (*ibid.*). Contrária à homogeneização do tempo real único, está a heterogeneidade criadora da vida cotidiana, segundo o autor.

Certeau (1996, p. 41) é convidado ao diálogo, pois só vem confirmar o dito por Santos (M.), pois acredita ser possível e urgente descobrir e evidenciar os *procedimentos populares minúsculos e cotidianos* que não se conformam com o convencional e estabelecem um jogo com os mecanismos de disciplina para, então, alterá-los; propõe descobrir as *maneiras de fazer* dos consumidores (ou "dominados"?) que contrapõem a ordem para compor a *contrapartida dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política*. Seriam as táticas cotidianas a manterem os considerados comuns, os "dominados", no jogo das relações, não unicamente sob domínio da classe hegemônica:

> *... pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas* (CERTEAU, 1996, p. 47).

Nesse sentido, instauram-se aí as múltiplas possibilidades de interferência, de busca de estratégias e táticas para a modificação da realidade instaurada como única. Se há uma *ordem* mundial que se diz universal, há uma *desordem* presente nos vários espaços que compõem essa totalidade. ... *o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e simultaneamente o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta* (SANTOS, M., 1997, p. 94). Dessa desordem proveniente das astúcias quase invisíveis nos procedimentos dos grupos *dominados, não legitimados* é possível que surja nova ordem, a partir da organização daqueles que compõem tais grupos.

Buscando interlocução com autores que trabalham com a tradição africana, eis que encontro uma *tática* para preservar a memória das tradições. Bâ conta que, na tradição *bambara* do *Komo*, uma das escolas de iniciação do *Mande (Mali)*, para receber determinados ensinamentos tradicionais a pessoa deveria passar por uma *iniciação*. Pois, *a educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida* (1982, p. 193). Nesse sentido, o pesquisador ou pesquisadora, sendo ou não africano(a), deveria entrar em contato com a tradição e viver a experiência, *pois existem coisas que não "se explicam", mas que se experimentam e se vivem* (*op. cit.*, p. 193).

Com a colonização francesa, o poder colonial passou a enviar representantes, etnólogos, para realizarem suas pesquisas e a quem os mestres deveriam contar todos os segredos. *"Pôr na palha"* foi uma tática encontrada por um Mestre de iniciação para se desvencilhar daqueles que querendo conhecer a *verdade*, as tradições, não se submetiam às condições exigidas. *Nós nos desembaraçaremos dele sem que ele perceba, 'pondo-o na palha'* , disse o mestre certa vez. Assim, contou uma história diferente. *A fórmula... consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade* (*op. cit*, p. 194).

Nossa ancestralidade também nos ensina (ensina = coloca na sina, no caminho) que é preciso, muitas vezes, subverter a ordem. Assim, se para a tradição, a verdade era a ordem, quando esta verdade (exposta aos colonizadores) ameaça a preservação da memória do povo, a dissimulação é a tática utilizada em função do coletivo.

Nossa história também evidencia táticas cotidianas de preservação da memória ancestral. Dentre tantos outros exemplos, que podem aqui se inscrever nesta rede de fios múltiplos e cheios de sentido, trago nesse momento a ressignificação dos ícones religiosos (os santos católicos) pelos negros africanos escravizados para que não fossem impedidos de continuar manifestando sua religiosidade. Assim, uma releitura sábia, aproximando características dos deuses africanos (orixás) e dos santos católicos, possibilitou que as raízes não se perdessem e fossem aqui sincretizadas pelas diferentes etnias africanas em diálogo.

Martins (L. M.) ao trazer a memória dos congadeiros e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, nos diz que houve, possivelmente, *todo um processo de reelaboração mítica, que se estende da África para o Brasil* (L. M., 1997, p. 49). Com isto, segundo a autora, a própria cosmologia católica se modifica, pois pode ter havido associação da santa católica com divindades africanas, destacando *Ifá*, do sistema iorubá, principalmente por causa da semelhança entre as contas do colar do rosário com os opelês (contas de frutas de palmeira): *as possíveis relações metafóricas entre os opelês do orixá Ifá, iorubá, e as contas do rosário crescem em significância, apesar de a tradição do Reinado ser fundamentalmente banto* (1997, p. 58).

A substituição das contas (*opelês*) pelas contas-de-lágrima, semente comum em todo o Brasil, *atesta o processo de imbricação dos sistemas simbólicos africanos nos códigos católicos* (*ibid.*, p. 59). E, sobre tal substituição, Martins (L. M.) nos diz que os congadeiros, em suas narrativas, justificam a origem do capim do qual nascem as "frutinhas", ou sementinhas: "contas-de-lágrimas" pelo sofrimento da Santa ao presenciar o martírio imposto pelo homem branco ao negro escravizado, pois, ao chorar, as lágrimas de *Nossa Senhora* teriam caído ao chão, fazendo germinar o capim. Até então, as contas usadas eram as das palmeiras, segundo o narrador congadeiro.

Por que trago esses autores ao diálogo? Por que os aproximo, mesmo que venham de campos diferentes do conhecimento, de origens e culturas distanciadas, muitos deles, marcados por uma lógica linear que aparta tempo-espaço como dimensões estanques? Por que falar de táticas, de astúcias cotidianas? Para quais caminhos esta encruzilhada poderá nos levar? Como prever movimentos e possibilidades emancipatórias, me pergunto, e convido o leitor e a leitora/ouvinte a pensarmos juntos(as). Mas, ao mesmo

tempo, penso que lançado o fio, é só ir tecendo com ele e, o que aproxima tais autores é pensar possibilidades de co-construirmos experiências contra-hegemônicas, a partir de outras lógicas que rompam com o instituído, fruto de uma racionalidade única, homogeneizadora, determinante, de domínio oficial, e possibilitem o instituinte, fruto de diferentes racionalidades gestadas no cotidiano, *mundo da heterogeneidade criadora*, segundo Santos (M., 2000, p. 127).

As astúcias e táticas cotidianas, bem como a reinvenção de novas lógicas mais includentes, fazem parte das formas de solidariedade que marcam o movimento, a dinâmica das classes populares, que impregnam as histórias das professoras e se refletem em suas narrativas. São movimentos contra-hegemônicos que buscam, constantemente, alternativas a fim de permanecerem no magistério sem perder a dignidade, frente aos desafios sempre novos que se impõem e aos velhos padrões da ordem estabelecida.

As alunas-professoras demonstraram compreender o que é trabalhar com conhecimentos emergentes e, apropriando-se dessa possibilidade, em determinado momento do curso, organizado em módulos, num movimento instituinte, solicitaram que essa organização fosse alterada em função de uma reivindicação do grupo de professoras: *Dentre os módulos que temos no Curso, não haverá nenhum para que se discuta a questão étnica? Não poderia ser acrescentado mais um para trazer a temática?*

A reivindicação da professora ecoa e a questão é levada à discussão numa reunião do Grupalfa e, ao final do Curso, um dos módulos dá espaço à discussão sobre Raça e Etnia[57], num resgate da História da África, dos passos dados pelo Movimento Negro no Brasil, pela história que se dá no cotidiano de nossas escolas, atravessada por relações interétnicas e questões culturais que urgiam por serem trazidas ao diálogo e aprofundadas.

Se há o movimento de romper com o instituído e mudar os rumos da história, é porque esta história não é linear, é construção feita por avanços e retrocessos, mostrando a complexidade sempre presente na construção identitária que perpassa caminhos outros, diferentes espaços-tempos, mútiplas relações e interações.

Subjetividades são construídas social e culturalmente. O ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de

[57] Os(as) professores(as) convidados(as) para esta discussão foram: Profº Dr. Henrique Cunha Júnior, da Universidade Federal do Ceará; Prof. Ms. Amauri Mendes Pereira, Mestre em Educação pela UERJ, Prof. da Rede Pública e Militante do Movimento Negro; Profª Ms. Azoilda L. da Trindade, Doutoranda na UFRJ, Profª da Universidade Estácio de Sá e Supervisora da Rede Municipal de Ensino/RJ.

grupos, é *múltiplo* e *uno* ao mesmo tempo. Encontrar, pois, a complementaridade no que é, aparentemente, antagônico, talvez ajude a derrubar certezas, a compreender caminhos ou atalhos na compreensão da construção identitária destas professoras negras, que mesmo tendo suas culturas negadas permanecem no magistério e buscam alternativas neste espaço, marcadas por uma resistência que não se limita ao presente, mas que traz raízes de sua ancestralidade.

Buscando outro fio da narrativa de Vera é possível perceber que entre dúvidas e descobertas as professoras vão procurando tecer outra história:

> *Trabalho quarenta horas, mas a sexta-feira é minha, para estudar, organizar minhas coisas. Eu digo mesmo: não devo nada ao Estado, ao governador. Às vezes fico até às oito, nove horas na escola, cumpro todo o meu horário, mas me organizei de segunda à quinta. A sexta-feira é minha.*

As professoras vão trazendo em suas narrativas outras estratégias de estudo, contam como têm ultrapassado os limites físicos: o cansaço, o corpo reclama, o sono chega... mas lá estão elas em cima de seus textos, nos trabalhos escritos, tentando articular os fios das discussões feitas nos encontros do Curso de Pós-Graduação.

As aulas começam às dezesseis e trinta, quando entramos na Van e continuam na volta. Todo mundo estuda com a gente. Se o motorista fosse o mesmo sempre, ele também estaria fazendo o curso, nos diz Menézia entre os risos da turma.

Ludibriam a interdição a que estão submetidos(as) professores e professoras, bem como alunos e alunas das classes populares. São, por vezes, transgressoras. Parecem oscilar entre momentos de aceitação da ordem e momentos de transgressão, de ruptura com o instituído.

Para Vieira (1999), o *acto de transgredir* pode ser compreendido como uma ruptura com o cotidiano conforme (rotina enquanto continuidade), com o instituído, quando se buscam alternativas, quando se experimenta: *É no fundo uma eventual possibilidade de constatar o outro (...), as alternativas à monocromia, à ordem instituída, enfim, à monocultura* (p. 91). Esta atitude transgressora, para o autor, é o que tem levado os atores sociais a atitudes criativas e inovadoras, como é o caso de alguns excluídos da História que, subvertendo a ordem imposta, reinventaram novas possibilidades, beneficiando toda a humanidade.

Estas mulheres alfabetizadoras negras, historicamente excluídas do direito de dizerem sua palavra, que além de terem sua cultura desvalorizada, ainda têm que ensinar, como única e legítima, a cultura da classe hegemônica, já que a cultura popular das professoras e de seus alunos e alunas tem sido folclorizada na escola, evidenciam a urgência de uma outra ordem que seja emancipatória.

Gusmão, ao falar sobre como são pensadas as diferenças entre grupos e sociedades, de acordo com as teorias raciais evolucionistas, nos ajuda a compreender melhor o que sentem os(as) afro-descendentes:

> *A concepção etnocêntrica de mundo vê o "outro" a partir de si mesma e estabelece um fazer científico de base discriminatória e racista, já que entende que branco, europeu e cristão constituem a superioridade da condição humana, enquanto os demais povos e culturas representam um atraso, uma sobrevivência do passado do homem e, como tal, uma condição inferior da própria humanidade* (GUSMÃO, 1997, p. 18).

No entanto, estas mulheres negras vão assumindo o lugar de construtoras e não de meras colaboradoras na escrita da história. Vão entendendo que sua cultura não "influencia" a cultura brasileira, mas compõe essa cultura, é constituinte dessa cultura. No entanto é preciso estar consciente de que o processo de construção da identidade étnico-racial das mulheres negras, fruto de experiências compartilhadas, não é uma história linear, sem conflitos. Ao contrário, o fato de afirmarem-se negras é uma experiência que traz o prazer de saber-se potente, ao reconstruir a história e a cultura, ao valorizar a estética, a arte e os valores de origem, mas é, também, uma história de conflitos e de dor, pois ao refletirem sobre seu papel no presente, as experiências passadas emergem e trazem eventos de preconceito, de discriminação, de interdição da palavra, de negação do pertencimento étnico-racial. Mas, mesmo com toda a contradição e ambigüidade desse processo, as experiências que suscitam/suscitaram a construção da identidade étnico-racial constituem-se num momento de encontro.

Considero importante esclarecer, aqui, em que sentido falo de *cultura*, em que sentido trago essa noção, pois falo em cultura das professoras, cultura de origem, cultura brasileira, sem discutir *a priori* seu sentido ou seus sentidos. No entanto, não tenho a pretensão de fazê-lo, pois busco entendê-la de forma mais ampla e aberta, em seu sentido

antropológico, portando, compreendendo a polissemia do termo, aproximando-me de Geertz que, em seu dizer, defende um conceito de cultura essencialmente semiótico:

> *Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado* (1978, p. 15).

Neste sentido, a cultura pode ser compreendida como um processo de construção de significados, de representações por parte dos sujeitos sociais que fazem parte de um grupo orientado por valores, modos de agir, ideologias etc. Sujeitos esses que no convívio com o todo sócio-histórico-cultural ressignificam seus costumes, valores, normas pelas quais orientam suas vidas. Assim, tanto sofrem interferências do entorno como interferem nesse entorno, como sujeitos interativos, modificando seus sentidos, dando dinamicidade à noção de cultura.

Ao mesmo tempo, em se tratando da cultura brasileira, é possível perceber que, apesar da tentativa de apagamento das raízes, das especificidades e singularidades de cada uma das culturas que a compõem, nela se fazem presentes as marcas da diferença cultural que vão sendo impressas, inscritas na complexidade do todo social. Como diz Bosi (1987), apesar da tentativa de considerar homogênea a cultura brasileira, com a definição de uma característica que pudesse identificá-la e até mesmo a fizesse uma expressão da identidade nacional, o que se dá é justamente o oposto, pois não existe tal homogeneidade da cultura brasileira. Assim, ... *a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como "efeito de sentido", resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço* (p. 7).

Sob este ponto de vista, a noção de diferença cultural melhor exprime as marcas que individualizam cada cultura e que, por isso, permite que sejam percebidas as lutas travadas no campo do poder, as *linhas de força da nossa divisão social*, de que nos fala Bosi (1997), propondo que se faça um levantamento dessas diferenças para divisar no cotidiano as relações entre vida simbólica, política e econômica. Se há uma cultura que, historicamente, foi sendo instituída e considerada superior, como é o caso da cultura branca, de origem européia, que subjugou as demais como inferiores, é porque há uma ideologia dominante que assim fez/faz crer. Portanto, é preciso desnaturalizar o que é

construção ideológica a fim de dar visibilidade à cultura negra e, assim, proporcionar o diálogo entre as culturas que emergem das narrativas e das práticas das professoras negras junto aos alunos e alunas das classes populares, apreendendo aí essa diversidade de nossa formação em sua realidade concreta.

Tendo em vista o *caráter plural* da cultura brasileira, sua dinamicidade, como pensar caminhos para uma educação emancipatória, que leve em conta as diferenças étnico-raciais e culturais da sociedade brasileira?

Em Vieira (1999) e Gusmão (2002) encontro uma importante interlocução, pois ambos trazem a discussão sobre *educação multicultural* e *educação intercultural*, estabelecendo as diferenças entre as duas formas e defendendo uma *educação intercultural*, mesmo reconhecendo que, partindo dos estudos sobre *multiculturalismo*[58], a *educação multicultural* tem sido, em muitas sociedades, a opção predominante no sentido de resolver a problemática da diversidade cultural. Assim, concordando com o autor e a autora citados acima, busco estabelecer um diálogo, partindo das idéias trazidas por ambos a fim de melhor compreender o conceito de *educação intercultural*, na sociedade brasileira, marcada pela pluralidade cultural.

Para Vieira (*ibid.*), ligada às questões de justiça social, a *educação multicultural* preocupa-se com políticas que visem à igualdade e ao combate da discriminação que atinge determinados grupos sociais, no entanto, a diferença é pensada sob o pretexto da igualdade, o que, de certa forma, invisibiliza as marcas da diferença, pois fica apenas na constatação e no discurso de aceitação e tolerância com o diferente, pressupondo assim uma cultura dominante e referência para os demais grupos considerados subjugados.

Gusmão (2002) também critica a idéia de multiculturalismo presente na chamada educação multicultural, reiterando as inúmeras críticas atuais ao conceito por trazer a idéia de que a sociedade seria um grande "mosaico" de referências culturais, não

[58] Sobre *Multiculturalismo*, suas concepções e a relação com a sociedade brasileira e educação, ver: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. 2002. *Os filhos da África em Portugal* – Antropologia, multiculturalidade e educação. 329 f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas; SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de Multiculturalismo: considerações iniciais. *In:* OLIVEIRA, Iolanda de (org.). 2002. *Cadernos Penesb* 4. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUff; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 2000. *O jogo das diferenças* – O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª edição. 118p. (Coleção Trajetória); VIEIRA, Ricardo. 1999. *Histórias de vida e identidades.* Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento. 397p.

dando visibilidade à dinâmica dos processos culturais, bem como às relações de força e poder no âmbito social.

De acordo com o pensamento de Vieira (1999), o que importa é que se possibilite que cada sujeito cultural, sendo diferente, *fale ao outro* e não *sobre o outro* e esta seria a proposta de uma educação intercultural. Mesmo reconhecendo que ainda há uma certa confusão entre os dois conceitos, considera a educação intercultural uma pista para novas relações sociais:

> *Mas do que perspectivo é uma atitude mais activa para além da sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas. Prospectivo o diálogo e a comunicação intercultural – quer dizer a comunicação entre diferentes que podem entender-se e cooperar mutuamente* (VIEIRA, 1999, p. 65).

Para o autor, os termos *intercultural* ou *interculturalidade* que defende, não se limitam apenas a conceitos pedagógicos, mas constituem-se numa opção sociológica global: *o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades* (*ibid.*, p. 66). Pensar em uma *educação intercultural* é conceber o espaço social, bem como os espaços educacionais como locais onde estamos entre diferentes culturas, portadoras de diferentes saberes, formas de representação, formas de ler e interpretar a realidade, diferentes hábitos, valores, maneiras de agir, sem que se estabeleçam hierarquias ou referências dicotomizantes.

No dizer de Gusmão (2002, p. 293), as críticas ao *multiculturalismo* estariam fazendo emergir um novo conceito – *o interculturalismo – como uma perspectiva mais global de entendimento dos contatos culturais, vistos agora, pelo ângulo da reciprocidade, que não objetiva submeter lógicas culturais diversas.*

Assim, ao realizar esta pesquisa, posso compreender o quanto é importante para uma mudança de mentalidade que se potencialize o enegrecimento da sociedade brasileira e conseqüentemente o enegrecimento das profissionais que estão presentes em nossas escolas e em nossos cursos de formação. Não no sentido de sectarismo, de afirmação e isolamento de uma cultura, mas a fim de possibilitar a problematização das diferenças culturais, a fim de desestabilizar modelos hegemônicos de relação entre

culturas, dando espaço às relações interculturais, com igualdade de condições, tendo em vista que, historicamente, o modelo hegemônico tem sido o eurocêntrico.

Neste sentido, intento construir um diálogo que traga pistas no sentido de valorizar as diferentes construções identitárias que se forjam nos espaços da educação. Ou seja, um diálogo que legitime as heterogeneidades dentro das identidades, como propõe Vieira (1999), que tenha, assim, um caráter solidário e não meramente tolerante, pois todas as diferentes identidades e suas construções culturais podem ser compreendidas como potencialmente complementares.

Para tal, busco questionar padrões hegemonicamente atribuídos, verdades tidas como absolutas e definitivas, a partir de uma perspectiva que abarque a complexidade do real, em sua dinamicidade e movimento e para compreender os fenômenos sócio-histórico-culturais há que se abandonar explicações pautadas na linearidade, ou seja, explicações unilaterais, cujo referencial explicativo sempre se reporta à hegemonia dominante. Como desconsiderar a formação do povo brasileiro cuja matriz africana é marcante? Como evidenciar um país enegrecido, diante da ideologia do branqueamento? Por que a tentativa de invisibilizar as marcas fenotípicas e culturais de raiz africana inscritas na história? Por que não valorizar tais raízes que nos constituem, potencializando-as por sua enorme riqueza cultural? A escola estaria fora desse texto ou estaria interferindo e sofrendo influências do contexto social? Não são os sujeitos sócio-histórico-culturais que fazem com que a realidade esteja sempre em movimento? Como entender o texto, se desconsiderarmos o contexto? Como entender a lógica hegemônica se não a relativizarmos com a contra-hegemonia? Como compreender as identidades forjadas, se não pensarmos a dinâmica das identificações e das interações sociais?

Não percebemos, no entanto, no cotidiano escolar e nas relações que se dão no âmbito da educação, ações que estejam sintonizadas com a valorização das diferenças étnico-raciais e culturais, enfim, que potencializem formas de expressão que partam dos alunos e alunas das classes populares, pois a linguagem falada na escola e os valores cultuados nesse espaço seguem o padrão da classe média. A concepção da escola é homogeneizadora, assim como é a concepção da sociedade, arquitetada para socializar, formatar identidades em vez de proporcionar formas de identificação, de sociabilidade entre diferentes sujeitos, afirmando a riqueza da heterogeneidade.

Assim, professores e professoras das classes populares e, principalmente, afro-descendentes, tendem a negar sua origem social, cultural e étnico-racial, assimilando o padrão dominante, a fim de permanecerem nos espaços escolares sem criar conflitos. Vera, numa de suas narrativas, nos ajuda a compreender o que significa esta negação para o processo de construção identitária – uma identidade que se forja sob o jugo da inferioridade.

> *Antes, eu não era branca, eu não era negra, eu não me definia. Eu não era branca porque nos lugares dos brancos, mesmo eu de cabelo alisado, cheio de escova nas costas, eu não era percebida como branca, é uma coisa esquisita. Você tem que estar de acordo com o que todo mundo quer. Você não causa problema, você tem uma aparência que não é igual, mas é dentro do determinado pelos brancos, mas você não é aceita mesmo assim, é engraçado isso, você faz de tudo que o pessoal diz pra você fazer, pra você ser aceita, aí você faz, você até acaba não aceitando também os outros da sua raça. Você tem até dificuldade. Você tem dificuldade de se relacionar com os brancos, é fato mesmo consumado nesta sociedade, que é racista mesmo, se você ficar no seu lugar que a sociedade diz pra você ficar quieta sem incomodar, tudo bem, mas se você quiser começar a querer sair do seu lugar... (VERA).*

Munanga (1999), *rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, aponta uma questão que vem ao encontro do dito por Vera e que temos discutido. Segundo o autor, o ideal brancocêntrico presente na sociedade brasileira ainda incide sobre a cabeça de negros e mestiços no sentido de alimentar o sonho de um dia ingressar na identidade branca, visto que, historicamente, a "raça" branca foi considerada superior. Tal ideologia, presente na sociedade, alimentada pelo pensamento dominante, também faz parte da escola, posto que a escola é parte da estrutura social.

Ângela narra, em seu trabalho monográfico, um episódio com a turma de alfabetização com a qual trabalha numa escola pública que, embora situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, recebe crianças de algumas favelas vizinhas. O fato narrado por Ângela ocorreu em um período anterior a seu ingresso no Curso de Pós, e acredito que este incidente possa nos ajudar a encaminhar a discussão:

> *... fui com uma turma a um Shopping Center, na Gávea, bairro considerado de luxo, de alto padrão de vida, mas que era também o bairro onde se localizava a escola. Eu havia proposto aos meus alunos que fôssemos ao cinema, já que eles nunca tinham ido. Procuramos no jornal o horário da sessão e o dia em que havia desconto para assistirmos a um filme: A Bela e*

> *a Fera. No dia marcado, compareceram aproximadamente 20 crianças e eu como professora. Ao entrarmos no Shopping, viramos o centro das atenções. Algumas pessoas seguravam suas bolsas e sacolas demonstrando medo, pavor. Alguns dos meus alunos eram grandes e os uniformes de muitos estavam meio maltratados pelo uso e pelo tempo. Os seguranças nos observaram de longe, em silêncio, mas sem desviar o olhar. Pareciam ter medo de que fosse haver um arrastão. Precisamos subir uns três lances de escadas rolantes, o que para muitos era uma grande novidade e aventura. Os únicos que nos deram um sorriso foram o bilheteiro e o porteiro, pois viram que cada um levara seu dinheiro para pagar a entrada. Estar ali, naquele lugar pelo qual muitos passavam pela porta mas que jamais ousavam entrar, tinha um significado muito grande. Poderíamos ter conversado sobre as atitudes das pessoas, não apenas superficialmente, como agora percebo ter feito, mas com mais ênfase na história para que não se sentissem apenas conformados e atentos, mas para que pudessem se sentir mais potencializados, como estou começando a me sentir* (RAMOS, 2000, p. 45-46).

A experiência de Ângela e seus alunos nos instiga a pensar: como uma criança negra pode querer assumir sua identidade étnico-racial, cultivar suas raízes, os valores culturais de sua raça/etnia se tal fato a marginaliza? Os olhares desconfiados seriam apenas por serem crianças de uma escola pública? Pergunto, ainda, como reverter tal pensamento reinante na sociedade? Como criar estratégias que estejam na contramão do discurso homogeneizador e excludente? Como entender e trabalhar com a diferença dentro da escola?

Para Silva (T. T.) é preciso, primeiro, reconhecer o caráter relacional da diferença. Se há o *diferente* é porque há o *não-diferente*. No entanto, o que garantiria ao "não-diferente" o caráter de referência absoluta, existindo fora de um processo discursivo de significações? E continua: *... são as relações de poder que fazem com que a 'diferença' adquira um sinal, que o 'diferente' seja avaliado negativamente relativamente ao 'não-diferente'* (SILVA, 1999, T. T., p. 87).

Brandão (1986), ao fazer a discussão sobre *o outro: esse difícil*, nos coloca diante de uma questão por vezes desconsiderada: *O diferente é o outro e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou* (p. 7). Sendo o outro diferente de nós, tanto nos atrai quanto atemoriza, por isso, é preciso domá-lo, para então traduzi-lo e explicá-lo.

O outro, neste sentido, é desumanizado, objetivado diante dos que são a referência e se dizem iguais. Eis que reconhecer o diferente é reconhecer a desigualdade com a qual é tratado, por isso Maturama (1984), sabiamente, nos diz que *é preciso aceitar o outro como legítimo outro.* Ou seja, não basta reconhecer que há diferença entre os sujeitos ou grupos sociais, não basta tolerar as idiossincrasias de cada um ou de cada cultura, é preciso que as diferenças individuais/coletivas sejam aceitas, reconhecidas por seu valor próprio, específico, fruto de uma origem particular e de uma construção de valores e representações diferenciadas, enfim, que sejam legitimadas e potencializadas como tal.

Bâ (2003) nos diz que desde sua infância, convivendo com valores tradicionais africanos e filiando-se às iniciações infantis bambaras, aprendeu a aceitar o fato de serem as pessoas diferentes, de pertencerem a diferentes religiões:

> *Desde essa época aprendi a aceitar as pessoas tais como eram, africanas ou européias, sem deixar de ser plenamente eu mesmo. Esse respeito e esta escuta do outro, seja ele quem for ou de onde vier, desde que estejamos bem enraizados em nossa própria fé e identidade, seriam, mais tarde, uma das maiores lições que recebi de Tierno Bokar* (2003, p. 135).

Bâ nos aproxima da proposta de uma *educação intercultural*, que não se limita aos conceitos pedagógicos, mas reflete uma opção sociológica, pois implica mudança de mentalidade, como nos aponta Vieira (1999). Ou seja, mais uma vez, a tradição africana, uma das raízes que nos constituem, nos *ensina* (aponta nossa sina, nosso caminho) a *conviver* (viver com) o outro, aceitando a diferença, mas não perdendo as raízes identitárias em função de uma ideologia que se diz dominante.

A proposta de uma *educação intercultural* se coloca como possibilidade de superação da hierarquização existente na sociedade, pois, como nos lembra Vieira (1999), o discurso *ao outro* (entre culturas), deveria substituir o discurso *sobre o outro* (pressupondo uma cultura dominante).

E, segundo Gusmão, tal mudança:

> *... exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte de nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas para que o trânsito no espaço comum seja solidário e democrático. Para que possa uma cultura buscar a comunicação com outras culturas, num ato claro de aprendizagem e de interculturalidade* (2002, p. 310).

Falar em diferentes culturas, em diferentes grupos sociais nos quais se inserem os diferentes sujeitos sócio-histórico-culturais, nos remete à reflexão de como pensar as mulheres nesse grande texto e contexto social, pois são as professoras negras as protagonistas deste estudo, são suas histórias singulares que nos remetem a tantas reflexões.

Scott, ao falar da *história das mulheres*, nos diz que apesar da tentativa de inclusão das mulheres como objetos de estudo e sujeitos da história, na historiografia ocidental, freqüentemente, o *homem branco* é que é considerado *sujeito,* sendo assim *a história das mulheres inevitavelmente se confronta com o 'dilema da diferença'* (1992, p.77). Imaginemos, então, o quão diferentes são encaradas as histórias das mulheres negras.

A fim de continuar o diálogo, vejamos o que Louro (1997, p. 88) também tem a nos dizer acerca de uma questão tão cara para compreender as relações sociais, étnico-raciais e de gênero, que é a questão da *diferença:*

> *Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares.*

A diferença é construída, situada e datada e essa questão perpassa o cotidiano de nossas escolas, parte da sociedade. No entanto, como a escola determina o que é diferente? E, mais que determinar, visto que não há homogeneidade e é bom que não haja, o que é importante pensar é como a escola trata o que considera diferente? A escola, de maneira geral, faz muito bem o papel de determinar, em seu interior, o que é padrão e o que não é, seguindo a lógica dominante que o sistema, ideologicamente, impõe como padrão a ser incutido por meio da educação. Desta forma, opõe certo/errado; normal/anormal; bem/mal; bonito/feio. Segue uma ótica e uma lógica na qual o que não se identifica com a norma é considerado desvio, recebe um rótulo e fica estigmatizado, e em vez de ter um valor próprio, é desconsiderado como não tendo valor ou inferiorizado.

Um momento vivido por mim quando trabalhava na Sala de Leitura do IERJ[59] é reflexo dessa concepção homogeneizante da sociedade e, conseqüentemente, da escola e parece interessante para enfatizar as questões aqui refletidas. Trabalhando com um conto

[59] Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje, ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).

africano sobre a origem das histórias infantis que povoam o mundo, ao apresentar a figura de uma fada, as crianças fizeram uma cara surpresa e exclamaram: *Ih, que horror, isso não é uma fada!* Outra criança acrescentou: *Parece mais uma baiana*, demonstrando, também, outro tipo de preconceito. Fomos, então, levantando hipóteses para descobrir por que aquela fada diferenciava-se da fada que conhecíamos e fomos discutindo por que nosso olhar só identificava como verdadeira e bonita a fada branca com vestido cor-de-rosa, brilhante, chapéu em forma de cone e portando uma varinha de condão, desqualificando os demais modelos que poderiam existir e negando as diferenças.

A partir daí, propusemos uma atividade em que assistíamos vídeos protagonizados por crianças de outras nacionalidades e culturas, na tentativa de discutir, de problematizar e desnaturalizar o olhar que vê somente sob um ponto de vista, pois como nos ensina a sabedoria ancestral ... *cada partido ou nação "enxerga o meio-dia da porta de sua casa" – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou ainda, da avidez em justificar um ponto de vista* (BÂ, 1992, p. 182). E, se temos uma cultura fundada sob matrizes diferentes, precisamos buscar lentes que possam nos ajudar a ver sob um ponto de vista que não seja excludente.

As diferenças étnico-raciais invisibilizadas na sociedade e na escola acabam por se refletir em práticas preconceituosas e discriminatórias. Ao homogeneizar, padronizar, negar o tratamento diferenciado, o que se faz é negligenciar questões relevantes que precisam vir à tona e serem trazidas para o debate. Negar a diferença é instituir a desigualdade, pois não sendo iguais, os diferentes do padrão acabam por ficar à margem. É preciso desmistificar idéias preconceituosas e práticas discriminatórias. Problematizar, colocar em diálogo, desestabilizar, propor o conflito como possibilidade, pode ser uma pista para as práticas educacionais, pois o conflito não apresenta um caráter "negativo", é construtivo, é criativo.

Boaventura (1996) propõe *uma pedagogia do conflito*, pois, para o autor, somente um projeto educativo emancipatório, que recupere a capacidade de espanto e indignação diante do presente pode formar subjetividades que não se acomodem, que não se conformem diante do instituído, mas que se rebelem e busquem alternativas no passado: *O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos dominantes...* (p. 33).

Fico a pensar se não seria essa a proposta de uma *educação intercultural*, pois, diferente da proposta *multicultural,* que parece servir, hoje, a uma proposta de conformidade social e cultural, a primeira não se coaduna com projetos de tal natureza, mas propõe a manifestação da heterogeneidade no interior das identidades, a desestabilização, a criação, a inovação por meio da dinâmica das identidades sempre em reconstrução.

Pensando nesta pluralidade cultural e em sua visibilidade, compreende-se que questões tais como classe, raça, etnia e gênero fazem parte do currículo, mesmo que não haja uma postura explícita dos educadores e educadoras em relação a tais temas. Eles atravessam transversalmente os cotidianos das escolas e os conteúdos disciplinares. Como numa teia, as diferentes temáticas que fazem parte da vida dos sujeitos cotidianos, também perpassam os conteúdos curriculares. Quando não se dá destaque a esta complexidade de fios que tecem a trama cotidiana, são negligenciadas as identidades dos sujeitos cotidianos empobrecendo as possibilidades de um currículo que faça sentido aos alunos e alunas, que os ajudem a afirmar suas identidades. É o *currículo negado*, que Alves e Garcia explicitam, pois reconhecem, com alguns autores que começam a dar atenção ao *conflito velado de saberes*, que: *... ao lado do currículo oficial existe outro que não se quer ver/ouvir/tocar/sentir, composto por tudo aquilo que não foi selecionado, normalizado, hierarquizado, centralizado, ou seja, o tudo mais, o muito mais – o "currículo negado"* (2001, p. 92). Mas, ele está lá/aqui, presente nos corpos dos sujeitos cotidianos (de alunos e alunas, das professoras e professores, dos funcionários e funcionárias, de serventes e merendeiras), nas suas histórias caladas, subjugadas, como um grito, por vezes, silencioso. Outras vezes, surge em forma de transgressão, de subversão à ordem instituída. E eis que, assim, se estabelece o que propõe Boaventura – uma pedagogia do conflito, onde o *conhecimento-emancipação* se sobrepõe ao *conhecimento-regulação* ou mesmo, com ele convive, nas brechas, nas lacunas, e, como prática instituinte, tornando possíveis as impossibilidades instituídas. A ação, a prática, o bom senso do *conhecimento-emancipação* que surge das experiências dos sujeitos cotidianos, fruto da solidariedade e da indignação frente à dominação dos modelos epistemológicos dominantes, instituídos pela lógica da modernidade, toma lugar numa perspectiva instituinte e emancipatória.

Por isso, a opção pode ser uma *educação intercultural*, no dizer de Vieira (1999) e Gusmão (2002), pois a percepção da diferença e sua legitimação fazem parte de uma pedagogia que se quer transformadora e emancipatória.

Assim, embora o currículo escolar e a sociedade que produz esta cultura escolar neguem diferentes visões de mundo, ser do gênero feminino ou ser do gênero masculino implica uma percepção e apreensão do mundo de maneiras singulares. Historicamente o lugar de homens e mulheres não tem sido o mesmo na sociedade. Vivemos numa sociedade androcêntrica, na qual a história é escrita no masculino ou por referências genéricas e, quando a história privilegia o estudo apenas das mulheres, parece tornar-se sectária, confrontando-se com *o 'dilema da diferença'*.

As diferenças étnico-raciais, culturais também marcam uma compreensão diferenciada do tempo-espaço, no entanto, estas são, na maioria das vezes, caladas, pois não faz sentido discutir diferença étnica e racial num país que prima pela "democracia racial", como alguns autores tanto proclamam[60]. Mas, se além de ser mulher, é negra, acentua-se ainda mais a questão da diferença, pois vivemos a forte influência de uma cultura eurocêntrica, mesmo em se tratando de um país como o Brasil, em que a maioria da população, se não é negra, apresenta traços da miscigenação.

Caldwell nos traz uma importante contribuição para refletirmos sobre noções de classe, raça, etnia, gênero, de forma relacional:

> *... a ausência histórica de discussão pública sobre raça e racismo no país resultou no apagamento discursivo das realidades de dominação racial, o que aconteceu também no campo dos estudos sobre mulheres, que portanto se torna, até certo ponto, cúmplice dessa negligência: ao retratar mulheres brasileiras em termos monolíticos, esse campo reforça a imagem do Brasil como uma sociedade em que as diferenças raciais têm uma importância mínima* (2000, p. 96).

A autora nos convida a repensar como tem sido tratada a mulher negra dentro dos estudos feministas que priorizam a relação de gênero e classe, mas desconsideram a questão racial, fato que a antropóloga Lélia González já teria constatado e tecido críticas nos anos 80 (séc. XX), inclusive reivindicando um *feminismo afrolationamericano* (*op. cit,* 2000).

[60] No capítulo seguinte, aprofundaremos a discussão sobre "democracia racial", "ideologia do branqueamento", dentre outros temas pertinentes ao estudo.

A falta de ênfase na temática étnico-racial parece estar ligada ao mito da democracia racial: se somos todos brasileiros e brasileiras, se neste país não há conflito racial, se esta não é uma questão problemática, por que torná-la objeto de estudo? Por que torná-la um referencial? Se este é um país "mestiço"/ "moreno", fruto de uma miscigenação que "deu certo", por que questionar e trazer à tona o debate sobre raça e etnia?

É justamente por estar naturalizada que a temática se torna invisível ou é sutilmente invisibilizada. No entanto, a própria idéia da miscigenação, de uma população "mestiça' ou "morena", precisa ser problematizada, pois em nome de uma pretensa democracia racial, o preconceito e a discriminação racial/étnica tornam-se velados, dificultando, por sua invisibilidade forjada, ações contra-hegemônicas e emancipatórias por parte dos segmentos sociais marginalizados.

Cunha Jr. (1992), ao discutir racismo e repressão política, nos ajuda a compreender melhor como se dá o racismo no Brasil:

> *O forte racismo brasileiro está na sua aparente inocência. Quando nós protestamos contra atos de racismo, algumas pessoas nos dizem que estamos fazendo muito barulho por pouca coisa, que alguns insultos ou piadas depreciativas são inofensivos, sem importância, coisa de gente ignorante, e dizem para deixar passar. Não é tão simples e nem tão inocente assim, porque esses não são atos isolados ou impensados, são parte de um processo de repressão que se inicia na desqualificação sutil e gradual da vítima. São atos no sentido de criar uma consciência coletiva de um cidadão de segunda categoria, que por um lado, desorganiza o cidadão político vítima e, por outro, reforça a atitude do processo repressivo como avalista* (p.116).

Um olhar/ouvir/sentir mais atento pode perceber a perversidade de tal discurso que é, acima de tudo, desmobilizador das lutas por uma mudança na estrutura social, pois invisibiliza os motivos pelos quais os sujeitos que passam por situações de racismo teriam que reclamar. Isolando-se tais situações e desconsiderando-as, ocorre outra forma de ocultamento da realidade, pois o que parece é que há pessoas racistas que têm atitudes preconceituosas e não uma sociedade racista que discrimina um determinado segmento da população.

Assim, importa pensar, no âmbito dessa discussão, em como a escola[61] trabalha tal problemática? Como lida com a diferença? O que fazer para perceber, ressaltar e valorizar a cultura, a origem étnico-racial dos sujeitos presentes nos cotidianos de nossas escolas? A escola, de maneira geral, não trabalha com a diferença, já que parte da premissa de que todos são iguais, no entanto, ao mesmo tempo que prega a igualdade, institui a desigualdade, não inclui, exclui.

Forrester (1997), ao denunciar a hegemonia do poder econômico, criticando a perversidade do sistema, fala também de uma das facetas que serve a esse sistema – a escola (ensino) – demonstrando que a formação dada às crianças e aos jovens marginalizados (diferentes) na sociedade é uma ficção, visto que são formados(as) para um modelo de sociedade que não existe, que já se modificou e que, *a priori*, os(as) exclui:

> *Exacerba-se também a nostalgia dos valores do outro lado, agitados, tentadores, mas que permanecem sempre tão distantes, sempre tão inacessíveis. Proibidos, na verdade. E tanto mais quanto já não são válidos, apesar das aparências. São propostos do mesmo modo como se oferecia a Alice, no seu país de maravilhas maléficas, pratos suculentos mas fugazes, retirados antes que ela pudesse se servir. Essa promessa fingida de algo que jamais se degustará suscita outra metáfora: a do ferro remexido na ferida* (p. 76).

Parece haver nos discursos sobre a educação uma crença na igualdade de direitos e oportunidades e a escola se apresentando como possibilidade de redenção para os problemas sociais. No entanto, se a educação pode trazer uma das possibilidades de mudança, de superação da situação de opressão, de superação da marginalidade, ela não o fará sozinha, seu papel precisa estar articulado a um projeto maior e não se pode perder isso de vista, mesmo mantendo a utopia. Não se pode acreditar na superação da desigualdade social e racial sem a conscientização dos sujeitos educacionais/sociais acerca da situação de opressão em que vivem e Freire (1996) há muito vem nos dando tal conselho. Se assim não for, corremos o risco de oferecer *pratos suculentos* que serão retirados antes que nossos alunos e alunas possam se servir...

[61] Tenho utilizado o termo "escola" de forma generalizada para indicar as ações cotidianas dos sujeitos, as relações de poder instituído, tendo por base não só as narrativas das professoras trazendo suas experiências cotidianas, mas minha trajetória de, aproximadamente, 18 anos no primeiro segmento do magistério público estadual. No entanto, quando falo de ações instituídas, mesmo que as perceba como predominantes, visto que hegemônicas, não posso deixar de falar, por perceber, também, as ações contra-hegemônicas, instituintes e compromissadas com a visão de mundo dos(das) marginalizados(as) e excluídos(as).

Daí a importância da *palavramundo* que as professoras, tendo apreendido, podem ensinar o outro a dizer, ler e escrever. Pois a exclusão não se restringe apenas aos alunos e alunas das classes populares, mas aos professores e professoras, como nos apontaram as narrativas das professoras negras do Curso de Pós, que compartilharam experiências que as fizeram perceber o lugar de submissão, de inferiorização da cultura negra na sociedade brasileira por meio da problematização de questões antes silenciadas. Ao perceber e desnaturalizar papéis historicamente relegados aos negros e negras, puderam evidenciar potencialidades na raiz africana da cultura brasileira. A construção da identidade étnico/racial passou a ter lugar de destaque, propiciando a ressignificação da auto-imagem e dos papéis sociais, bem como uma postura política ao assumir-se negra, o que se evidencia na narrativa de Vera, em diálogo com outra aluna do curso:

> *O discurso lá em casa mudou.* (diz Vera). *Agora nós conversamos sobre as coisas que discutimos aqui...*
> *Na escola? Um dia chego e a sala dos professores está suja, imunda, descuidada... denuncio, não me calo mais.*
> *A diretora fala: "Companheira, como você incita os funcionários contra a minha administração?"*
> *E eu digo: "E o respeito pela gente?"*
> Outra voz complementa:
> *"Isso lembrou o terceiro ponto de vista de Smolka"* (a professora faz a leitura de um trecho do texto em estudo, onde a autora analisa o processo de aquisição da escrita nas crianças, e termina com as seguintes indagações: *"Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?)*[62]
> Ao final da leitura, a mesma professora responde indignada*: "Não! A gente também não pode falar!*

No entanto, se reconhecem a interdição da fala, também reconhecem o direito de poder contestar a lógica vigente e ousar dizer suas palavras. Neste sentido, uma questão se faz presente no interior desse diálogo: Como estão incluídos(as)/excluídos(as) os(as) professores(as) negros(as) em nossas escolas?

[62] Ver SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 1999. *A criança na fase inicial da escrita.* A alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez, p.47- 63. 8ª edição. 135p.

Mulheres negras alfabetizadoras qual *Ialodês*[63], que cuidam, zelam e trazem as marcas das tias africanas, valorizadas e respeitadas por sua grande sabedoria. As "tias", na tradição africana, diferente do teor pejorativo, depreciativo, não-profissional que têm as "tias" em nossas escolas e também do tratamento depreciativo que recebem as "tias" (mulheres solteiras) nas famílias ocidentais, têm um papel fundamental, são conselheiras, respeitadas por sua grande influência e sabedoria. No entanto, se pensarmos sob outro ponto de vista, mesmo nas famílias ocidentais, as "tias" são as que cuidam da educação dos sobrinhos, muitas vezes, abdicando de sua liberdade pessoal, da possibilidade de construir uma família, pois assumem o papel de *Ialodês*, solidarizando-se e zelando pelo bem da comunidade familiar, mesmo que desconheçam tal papel e seu valor.

Assim são, também, as professoras – *Ialodês* – mulheres negras que cuidam, que formam e transformam, que ajudam seus alunos e alunas a dizerem a *palavramundo*, mas, para tal, precisam reconhecer o potencial de ser uma *Ialodê*, afirmando sua própria *palavramundo*. São mulheres que precisam reconstruir e contar suas histórias para que possamos aprender com elas, que precisam deixar que a musicalidade, o ritmo, a estética africana tome os espaços da escola e aqui, falo da escola pública, onde se encontram os alunos e alunas das classes populares, não no sentido de isolar as raízes culturais, mas de colocá-las com o devido valor, ao lado de outras culturas, sendo todas as matrizes culturais constituidoras da cultura brasileira.

É nesse potencial humanizador e solidário das histórias de vida que podemos tecer novas teias de relações possibilitadoras da construção de *identidades múltiplas*, como Munanga (1999) nos convida a pensar, ao rediscutir a mestiçagem no Brasil. Há que se respeitar diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero, como potencializadoras de práticas emancipatórias nos cotidianos de nossas escolas públicas.

Esta pesquisa, a partir das narrativas das professoras, foi uma opção que permitiu e continuará permitindo trançar fios na rede de relações das quais tenho participado, como professora-pesquisadora no Curso de Formação de Professores, da UERJ, e no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das

[63] *Ialodê era, entre os Iorubás, a representante das mulheres, uma líder comunitária que tinha como função zelar para que os interesses das mulheres e de toda comunidade fossem atendidos* (WERNECK, 2000, p. 102).

Classes Populares", da UFF, bem como nos diferentes espaços de formação contínua, cuja prática e compromisso não dissociam ensino, pesquisa e extensão.

A presença, quase que em sua totalidade, de mulheres negras alfabetizadoras no Curso de Pós, me instigou a reescrever as experiências compartilhadas no curso e a procurar ouvir as histórias de algumas destas alunas a fim de compreender (*comprehendere* – abraçar junto) como estas mulheres que têm suas histórias e culturas negadas, não legitimadas, ensinam o outro – alunos e alunas – a dizerem/lerem/escreverem sua *palavramundo.* Ou seja, identificar a partir das narrativas das professoras negras entrevistadas, em que momento de suas histórias de vida elas afirmam assumir sua identidade étnico-racial, e quais os reflexos do assumir-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares. Assim, foram as narrativas das professoras os espaços privilegiados para a apreensão e compreensão de suas ações da prática cotidiana, trabalhando com a concepção de que a palavra oral tem valor por si, baseada na concepção e nos valores da tradição oral africana:

> *O que se encontra por trás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem [da mulher] que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem [a mulher] e a palavra* (BÂ, 1982, p. 182).

A narrativa oral, se por um lado traz a força da *palavra viva*, também evidencia uma forma de resistência, de retomar os valores de origem. Não quero com isso contrapor oralidade e escrita, pois a escrita é o instrumento pelo qual temos compartilhado as narrativas de professoras e as reflexões que são tecidas a partir destas narrativas entrelaçadas.

Na tentativa de concluir este capítulo, lançando mais um fio a coser a trama da escrita, percebo uma resistência contra-hegemônica fortalecida, solidária, coletiva, tanto na palavra como nas ações de professoras como Vera, Ângela, Menézia, Mônica e Elizabeth, alunas do Curso de Pós, e elas me trazem o dito por Carneiro :

> *Os africanos e africanas chegaram ao Brasil com sua liberdade confinada, acotovelados e maltratados em porões de navios negreiros, chamados* galeras: *algo bem longe da alegria que compõe as galeras dos bailes atuais da juventude.*

> *A vida teimosa e insistente fez da paciência, sempre grávida, o modo último da esperança. O canto coletivo animava, invocava os deuses, ordenava, transcendia. A fé religiosa e o sofrimento abriram sulcos para a entrada do futuro. Entoar um ritmo melódico nessa travessia já era uma nova cultura engendrada no encontro de indivíduos de povos diferentes. A humanização prossegue seu curso. Lamento e esperança irrompem instantes de nascimento e luta. Brasil – a nova terra – não é projeto próprio. Mas as raízes não conseguem ser removidas, pois as verdades espirituais e culturais ancoram-se no corpo.*
> *Sobreviventes da travessia perversa afirmavam sua existência acolhendo-se uns aos outros. Em meio a rivalidades históricas e convivências com grupos adversários ou inimigos, em cada fresta, o encontro era possível. Eram livres para quê? Para proteger-se, guardar segredos, inventar modos de luta e de brincar...em prol de coisas muito distantes e valores comuns.*
> *E foi assim...* (CARNEIRO, 2000, p. 25/26)

Trazer as histórias cotidianas das alfabetizadoras negras, partes da história da escola pública e da história da *africanização do Brasil*, como nos sugere Lélia González (*apud* BAIRROS, 2001), nos faz apreender uma nova perspectiva de compreensão da História do povo brasileiro – um povo *amefricano* – cuja participação efetiva na construção da sociedade brasileira nos faz *olhar com outros olhos*, ou *nos olharmos com olhares mais solidários*.

Por isso, busco colocar em diálogo as histórias cotidianas das alfabetizadoras negras, não legitimadas, mas legítimas, pois trazem as raízes africanas, trazem marcas ancestrais e nos convidam a repensar práticas alternativas e solidárias onde o silenciado nos cotidianos escolares – a história dos(das) afro-descendentes e suas raízes – ganhe voz, ecoe e tenha vez nos currículos escolares:

> *É necessário venerar os antepassados [as antepassadas] e a tradição: o passado ensina, orienta. As contadeiras de história, as "pretas velhas", as cantigas e as palmas...: tudo são ensinamentos e valores de uma tradição corporal que dão sustento, estruturam personalidades e transmitem uma pedagogia* (CARNEIRO, 2000, p. 27).

Mas esta história anunciada, que já lançou seus primeiros fios na tessitura da pesquisa, não pára aqui e fica o convite e o desafio a continuarmos; um desafio, tal qual o apresentado por Werneck (2000, p. 102): *O desafio das Ialodês é um desafio de todos os seres humanos. Herdamos o axé de ser o que somos. E o legado que deixaremos para o futuro é fundamentalmente uma decisão nossa. A escolha é sua. Axé!*

Professoras negras: assumindo a identidade étnico-racial e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional

Antigamente a gente só via pomba branca... Já reparou que os pombos estão todos pretos? Eu acho que foi a mistura que deu nisso. Agora só tem pombo preto. É igual o Brasil. A coisa tá preta. Eles fizeram igual[64].

Esse capítulo traz ao diálogo narrativas das professoras Vera, Elizabeth e Ângela. Como já dito no capítulo anterior, as três professoras, dentre outras professoras negras que cursaram a Pós-graduação *lato-sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", foram escolhidas e aceitaram o convite para participar deste trabalho de pesquisa, compartilhando suas histórias por meio de três momentos de entrevista que pudemos realizar.

Este capítulo é fruto da primeira entrevista[65], realizada no final do ano de 2001, um ano após o término do Curso de Pós. As narrativas das professoras que aqui se encontram e são colocadas em diálogo são decorrentes de uma entrevista aberta que teve por referência o Curso de Pós e as experiências cotidianas compartilhadas no ano de 2000. No entanto, a pergunta inicial, que remetia às impressões pessoais acerca dessas experiências compartilhadas pelas professoras e, particularmente, pelas professoras negras – sujeitos desta pesquisa –, foi resultado do desejo de saber se minhas impressões acerca da experiência compartilhada por nós, em que algumas professoras pareceram assumir politicamente sua identidade étnico-racial durante o ano de 2000, coincidia com as impressões das três professoras negras com quem continuaria dialogando no decorrer da pesquisa realizada.

Assim, parti de uma pergunta inicial, como exposto anteriormente, e não tive um roteiro prévio a seguir. O diálogo foi se dando em decorrência das respostas de Ângela, Elizabeth e Vera, do maior ou menor interesse que despertou determinado assunto trazido

[64] Comentário de um taxista, no dia 3 de outubro de 2001, ao passar pela Praça Saens Peña, no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro e se deparar com um bando de pombos. Eu, ouvinte, recolhendo pensamentos, não podia deixar de anotar, tão logo pude, as palavras do taxista, tentando ser o mais fiel possível ao seu comentário.

[65] As entrevistas foram realizadas em datas e locais diferentes, de acordo com a disponibilidade e preferência de cada professora. Assim, tivemos entrevistas realizadas na FE-UFF (Faculdade de Educação da UFF), na FFP-UERJ (Faculdade de Formação de Professores da UERJ) e em minha própria residência.

por elas, da interlocução que aconteceu, enfim, do momento de encontro que tivemos... Considero relevante ressaltar que a oralidade é uma forma de expressão, pressupondo não só a fala, mas as expressões faciais e gestuais, todo o movimento do corpo e busquei estar atenta, na medida do possível, ao momento da entrevista, reconhecendo sua importância para todo o trabalho de pesquisa e, principalmente, para que aquele momento pudesse ser rico e dialógico. E, assim considero ter sido.

Mesmo tendo feito basicamente o mesmo comentário e colocado a mesma questão para as três professoras no início da entrevista, pedindo a elas que falassem sobre suas impressões acerca das experiências compartilhadas por nós no ano de 2000, sobre o que havia significado o curso para elas, Vera e Elizabeth iniciaram sua narrativa a partir da questão colocada, enquanto Ângela partiu de toda sua trajetória de formação, até chegar ao curso, parecendo muito mais reticente ao falar sobre o que chamei de "experiências compartilhadas" em que pareceram assumir, publicamente, a identidade étnico-racial.

Destaco, pois, fragmentos de suas narrativas iniciais para que possamos nos aquecer com as vozes das professoras nesse início de novo diálogo em que pretendo ir buscando caminhos para a compreensão de como assumiram sua identidade étnico-racial. Assim dizem elas acerca do que significou o Curso de Pós:

> *Significou muita coisa, até porque eu acreditar nisso, tive que fazer muita leitura do "não posso", "não sou capaz" e no curso contando com professores que foram me dando essa possibilidade de eu acreditar mais em mim, porque muita coisa sabia que existia, mas não fazia. Acho que houve a necessidade do professor estar falando pra você, que você pode, que você é capaz. Em uma aula que a Professora Alzira Batalha... foi muito fundamental, porque ela deu uma batida forte na mesa, como um "acordar" e que a gente podia, era capaz, que a gente só fazia a leitura do "não posso, não posso" e a gente não deixava as coisas irem acontecendo. Eu, particularmente, não acreditava muito em mim, destaco o curso de pós, nas primeiras aulas, achava que tudo era um sonho eu estar ali, que eu não ia conseguir e a Alzira Batalha também falou muito nisso, que a gente ia nadar, nadar, tomar cuidado que a gente podia nadar, nadar e nunca chegar à beira da praia. Então, eu ficava muito preocupada com isso de estar só freqüentando e não estar aproveitando aquelas aulas que eram tão significantes, porque no início eu só conseguia fazer só a relação, pegar muito as propostas, a dinâmica e levava para a sala de aula e então eu estava fazendo esse movimento, mas não estava refletindo o que realmente estava acontecendo ali, o que era aquela alfabetização dos alunos das classes populares. Para mim, inicialmente, estar ali... a gente sabe que não tem receita, mas eu ia, pensava em uma coisa de inovar, de alfabetizar, o método, uma proposta diferente e depois eu fui*

percebendo que não era... que parecia até ser uma proposta, mas era uma proposta que eu iria criar, para trabalhar junto com as minhas professoras, junto com as minhas alunas estagiárias na sala de aula. Então, eu fui tendo mais clareza do que era o curso para mim, e aí a questão do negro, também para mim não estava presente, mesmo até a colega Vera colocar aquele dia na observação de quantas alunas negras, porque era quantitativo. Para mim, negro era negro, da minha cor, marrom e até a Carmen brigava comigo: "não, isso não é negro! negro não é só isso!" Para mim, falava tem que ser, os outros são mestiços e até hoje tem isso, porque... até de repente é até uma discriminação minha também de não ver as outras pessoas mulatas, os mestiços, um pouquinho mais claras que os considerados negros. Mas a partir daí, eu fui vendo que eu via o negro só como uma pessoa discriminada, o negro era muito, para mim era só discriminação, o negro nunca podia nada, e eu fui vendo que eu não sabia nada também sobre os negros, o que eu trabalhava dentro da minha sala era muito pouco, que era só libertação dos escravos, as datas comemorativas que envolveram o negro, mas isso era muito pouco. Que às vezes, alguma coisa falava ao meu aluno quando eu lecionava de 1ª à 4ª, chamavam de "macaquinho", aquelas coisas e eu não dava importância, continuava, continuava, comigo era aquilo, quando as pessoas chamavam isso, não conseguia revidar, falar alguma coisa. As pessoas, os professores também sempre foram assim, então isso foi uma constante na minha prática também e dentro do curso eu fui vendo que isso não era assim... (ELIZABETH).

Eu acho aquele Curso de Alfabetização das crianças das classes populares, ele fez-me acordar pra quem eu era como negra, que até então eu estava assim bem dentro das classificações normais do negro... negro embranquecido. Fiz duas universidades, duas universidades públicas, ocupava um cargo de chefia, mas foi justamente quando eu fui mandada embora, que por ser negra, nesse trabalho, que eu fiquei sem saber por onde caminhar, até que... esqueci do nome dela agora, do grupo mesmo que trabalhava comigo na FAETEC me mostrou esse curso "Ah, faz esse curso que você vai gostar muito"...
Christiane?! Questiono, quase afirmativamente.
Christiane. Aí eu fui pro curso e realmente o curso de vocês ele vai desconstruindo na gente tudo que até então a gente tinha tido como certeza, como verdade única, que a gente aprendeu em nossos colégios, nas universidades, que aprendeu na vida, aí que a gente vê que há outras possibilidades e há outras opções e nessas outras possibilidades, nessas outras opções, você vê a possibilidade de ser você, de você ser negra, com seu cabelo duro, como agora eu estou amando ter cabelo duro (...) minha vontade é ir para a África. Fazer um passeio em algum país da África, mesmo que eles já não se portem... do mesmo jeito que era antes, mas dá pra dentro de você se sentir forte, conforme as pessoas chegam do meu lado e falam assim: "ah! porque a minha família alemã, porque minha família francesa", eu quero falar que minha família é africana, sabe? E me sinto assim no mesmo pé de igualdade, embora a sociedade não ache. Foi isso que eu consegui naquele curso, essa autoconfiança de poder enfrentar, porque eu acho que só assim você, como professora, pode passar pro seu aluno, também, essa possibilidade dele enfrentar tudo que é adverso sem sair e entrar em conflito. Eu

escutei o conselheiro da UFRJ falando que as coisas têm que ser resolvidas no diálogo, se não for assim todo mundo sai perdendo, isso também acho, eu não acho que agora que eu já assumi essa postura, eu tenha que ir de revanche contra os brancos, não é isso. Eu acho que tem que procurar uma maneira de dialogar com as pessoas brancas, mas do meu lugar de negra que tem que ser respeitado como tal. Foi isso que eu descobri naquele curso. (VERA)

Eu acho assim, algumas discussões que nós fomos tendo sobre raça e etnia durante o curso, mas assim, eram discussões mais... talvez, mais comuns da gente estar vendo, quer dizer, era como se fossem sinais que fossem dando, e a partir do momento que vocês levaram pessoas, pelo menos pra mim, foi muito significativo, porque era... não só levava, como nós também tínhamos oportunidade de ir ao Criola[66]. Ali, de estar ouvindo também, então aquilo mexeu muito comigo. Uma coisa é você ouvir falar, você estar discutindo; outra coisa é você entrar em contato, num contato maior com essas pessoas que trabalham com isso, e aí essas pessoas começam a falar de coisas que você nunca tinha parado pra pensar. Então isso mexeu comigo enquanto pessoa. Mexeu muito e está mexendo ainda até hoje e eu acho que vai mexer durante muito tempo, porque quanta coisa que eu não sabia, que eu desconhecia por completo, sobre a África mesmo, sobre o "ser negro", sobre o trabalho na escola, quer dizer, começar a ver melhor as coisas que acontecem dentro da escola. Então isso realmente mexeu muito comigo e até de ter mais estrutura pra poder argumentar dentro da escola. (ÂNGELA)

A pergunta inicial, mais que ponto de partida na tentativa de confirmar ou não minhas hipóteses, convidou-as a recordar aquele passado ainda recente e constituiu-se num pretexto para acessar a memória individual, marcada pelas experiências coletivas, tal qual me ajuda a pensar Halbwachs (1990). A memória, quando acessada pelas lembranças, não traz um recorte do passado, uma fotografia do vivido/experienciado para o presente, tal qual o ocorrido no tempo pretérito. Segundo o autor, ela é resultado do que o sujeito, em relação com o meio sócio-histórico-cultural ressignifica daquele momento pretérito. A memória pertence ao presente, portanto, só neste tempo ela existe enquanto memória. Neste sentido, é pessoal/individual, mas é, também, coletiva, faz parte de uma memória comum; embora cada sujeito a retrate a sua maneira em interlocução com o todo. O que não quer dizer que o individual seja reduzido ao coletivo. Mas importa saber como, na *trama coletiva da existência*, a individuação se faz presente.

[66] Criola é uma ONG composta basicamente por mulheres negras, que desenvolve ações artísticas, culturais, de formação e informação com a finalidade de prestar serviço às mulheres negras, principalmente no que se refere à saúde das afro-descendentes.

Por isso, faço opção por trazer as impressões de cada professora negra – parte (memória individual) – acerca do que significou o Curso de Pós para elas, a fim de ir construindo, a partir dos fragmentos, uma idéia do que foi o todo (memória coletiva):

> *...se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias* (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Duvignaud, prefaciando a obra de Halbwachs, concorda que a memória individual existe e diz que *ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente*. E é assim que percebo a experiência trazida nesta pesquisa. *A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedade múltiplas dentro das quais estamos engajados* (1990, p. 15). É assim que percebo a possibilidade da lembrança do Curso de Pós, ao trazer professoras negras que se disseram assumir negras, um importante tempo-espaço de reencontro com a origem étnico-racial, não só para quem participou e viveu aquele momento, mas para quem com ele se identificar, já que a lembrança está situada nesta encruzilhada. Trata-se, pois, da interseção de tempos e espaços histórico-sociais que se aproximam ou se afastam, mas que são convergentes a partir de experiências comuns.

Se a pergunta inicial foi um pretexto para que trouxessem a memória coletiva e a memória compartilhada[67], também se constituiu num importante momento para que as trajetórias de vida e profissão dessas professoras se evidenciassem; para que falassem sobre seus cotidianos pessoais/profissionais e sobre a prática pedagógica, dimensões que considero indissociáveis, pois acredito com Nóvoa (1992) que não é possível conhecer o professor e sua prática sem conhecê-lo como pessoa. Imbricadas estão, pois, as dimensões

[67] Quando falo de *memória coletiva*, tendo como referência o trabalho de Maurice Halbwachs (1990), refiro-me à memória comum do Curso de Pós. Para o autor *cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva* (p. 51). Assim, dependendo do lugar ocupado no grupo social, o ponto de vista pode mudar de uma pessoa para outra, mesmo que o acontecimento seja o mesmo. Por isso, considero importante trazer essa noção, embasada em Halbwachs, na tentativa de trazer diferentes pontos de vista sobre um tempo-espaço comum: o meu, como professora-pesquisadora e o de cada uma das alunas-professoras. Ao falar em *memória compartilhada*, encontro-me com o pensamento de Benjamin (1994), pois considero que o vivido por nós, guardado na memória, ao ser narrado e compartilhado entre narradoras-ouvintes transformou-se em experiência e como experiência não ficou presa a um tempo pretérito, mas pode ser ressignificada em cada novo momento da narrativa.

que constituem a identidade da professora negra, a dimensão individual e a coletiva do ser/estar no magistério hoje, sendo uma mulher negra[68]. Ou seja, as dimensões pessoal, profissional e prática são partes da pessoa da professora, sem que se dissociem para a compreensão de sua construção identitária. Por isso, atribuo significativa importância à memória compartilhada nesse processo e, conseqüentemente, nessa pesquisa, pois permite que a práxis se torne experiência por meio da narração conjunta e pela troca dessas experiências no momento de construção dessa memória.

Até aqui, teci junto (*complexus*) com as vozes de algumas professoras e de alguns autores e autoras que nos ajudaram a colocar os entremeios, os fios que foram fundamentando e sedimentando as discussões. Até então, trabalhei com narrativas orais, registradas por mim durante o curso e com narrativas escritas, frutos do trabalho monográfico das professoras. Volto-me agora para suas narrativas orais a fim de continuar este diálogo polifônico, pois cada voz traz junto e por trás de si múltiplas vozes que ressoam e ecoam, pois *as pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa*, me lembra, mais uma vez, a tradição africana (BÂ, 1982, p. 195). Ou ainda: *umuntu ngumuntu ngabantu: uma pessoa é uma pessoa por meio das outras pessoas*, buscando outro provérbio que nos traz a sabedoria africana, da cultura *xhosa* (SHUTTE *apud* SILVA, 2000, P. B. G., 79).

Assim, vou tentando ser fiel à riqueza dos depoimentos orais, extraindo e destacando deles as narrativas que venham ao encontro de um trabalho ético e comprometido com o desvelamento da realidade que sutilmente invisibiliza a temática étnico-racial em nossos cotidianos pessoais e profissionais, na tentativa de apresentar, via histórias de construção ou reencontro com a identidade étnico-racial, formas de potencializar o ser negro e ser negra nesta sociedade e nos cotidianos escolares.

As professoras, ao narrarem uma experiência compartilhada, foram trazendo outras tantas experiências que revelam suas realidades de vida pessoal e profissional, familiar e comunitária, em diferentes contextos, e tais experiências explicitam marcas de

[68] Apesar de já ter tangenciado a questão identitária, passo a discutir e aprofundar as reflexões acerca da construção da identidade étnico-racial das professoras negras, a partir das narrativas de Ângela, Elizabeth e Vera e não mais a partir, apenas, de minhas impressões e hipóteses, como num primeiro momento da escrita, mesmo tendo clareza da não neutralidade da pesquisa e do meu papel como pesquisadora.

preconceito e discriminação com que são convidados(as)/obrigados(as) a conviver os(as) afro-descendentes na sociedade e, por extensão desta, nos espaços educativos.

Conhecer o processo de construção identitária das professoras, a fim de compreender os reflexos do tornar-se negra em suas práticas pedagógicas junto aos alunos e alunas das classes populares, implica reconhecer a indissociabilidade entre as dimensões pessoal, profissional e prática da história de vida da professora. Para Nóvoa (1992) *A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino...* (p. 17). Aqui, as narrativas das professoras são reveladoras deste entrecruzamento, evidenciando, também, a dimensão individual e coletiva como constitutivas do processo de construção identitária.

> *Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor [professora], as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o* eu *profissional do* eu *pessoal* (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, volto a questionar: como as profissionais que tiveram, historicamente, suas identidades negadas, ajudam o outro (aluno e aluna) a afirmar sua identidade, a dizer, ler e escrever sua *palavramundo*?

O conceito de *palavramundo* de Freire é muito caro para nós, educadoras e alfabetizadoras. Não compreendo a alfabetização restrita ao processo de aquisição da leitura e da escrita, mas como um processo contínuo de educação do cidadão e da cidadã para que, consciente do seu lugar no mundo, possa nele interferir, transformando sua realidade e a realidade da comunidade na qual se insere e com a qual interage. Por isso, a opção política de manter o título da tese e de trabalhar com professoras negras que buscaram um Curso de Pós-Graduação em Alfabetização, uma "especialização" que não concebe a alfabetização como uma etapa da vida, mas como um *continuum*, considerando-a *responsabilidade e compromisso de todos e todas* que querem transformar essa sociedade; é por compartilhar as idéias com esse grupo de pesquisa – o Grupalfa – do qual faço parte há alguns anos.

As professoras que buscaram/buscam o Curso de Pós o fizeram porque foram ou são alfabetizadoras de crianças e/ou de jovens e adultos, porque são formadoras de futuras alfabetizadoras, porque um dia podem vir a alfabetizar (ensinar a ler e escrever), porque querem saber mais sobre alfabetização, querem compreender melhor o compreender

de seus alunos e alunas, para além de compreender uma melhor metodologia para alfabetizar... Mas, principalmente, porque compartilham conosco – professoras-pesquisadoras do Grupalfa – de um ideal maior: que um dia, todos os brasileiros e brasileiras, crianças, jovens e adultos possam dizer, ler, escrever sua *palavramundo*, afirmando sua identidade, tendo orgulho de sua origem, de suas raízes, de sua cultura e podendo, assim, transformar coletivamente essa sociedade que ainda é marcada pela desigualdade, pelo racismo, pela interdição ao direito à cidadania. Porque compreendem conosco que a alfabetização é responsabilidade de todos e todas, independente da função desempenhada na escola...

A escolha das professoras negras Vera, Elizabeth e Ângela, que aqui compartilham suas histórias, dentre as demais que fizeram o Curso de Pós, no ano de 2000, numa turma que podíamos identificar (fenotipicamente) com uma maioria negra, deu-se por uma maior identificação com as histórias trazidas por elas em suas narrativas, principalmente durante o módulo onde atuei como docente, mas deve-se, também, ao fato de que evidenciaram assumir e afirmar, politicamente, a identidade étnico-racial durante o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares".

Por que digo isso? Porque acredito que a consciência de "pertencimento" seja fruto de um processo de identificação, de construção identitária, forjado nas experiências compartilhadas, que pode ter suas raízes no passado, na própria ancestralidade. Pode solidificar-se a partir de grupos de origem, a família, por exemplo; ter por base as referências religiosas e/ou culturais e artísticas com as quais há identificação. Pode ainda partir do desvelamento da condição imposta pela realidade por meio da militância, participação em determinados grupos sociais, pela interlocução com a literatura acerca da temática, enfim, pela tomada de consciência da posição que ocupam individual e coletivamente na sociedade. Mas, tais processos de identificação são permeados por relações interpessoais de reconstrução, realimentação da noção de pertencimento, de identificação, nas quais os sujeitos sócio-histórico-culturais passam a assumir suas identidades étnico-raciais e, nesse sentido, outros sujeitos intervêm/interviram no processo, dentre eles os professores e professoras do Curso de Pós. E como professora-pesquisadora me incluo nesse processo.

Assim, se *todo conhecimento é autoconhecimento*, como nos diz Boaventura (2000), eis que escolho três alunas, professoras-pesquisadoras, que viviam, naquele momento, um movimento de busca de autoconhecimento, de compreensão acerca de sua identidade e, neste movimento, nos encontrávamos em outros espaços de formação, em seminários onde a temática étnico-racial tinha centralidade. Ao perceberem meu interesse, as reflexões sobre a temática que vinha fazendo, fruto do caderno de campo alimentado cotidianamente no Curso de Pós, bem como o envolvimento com o processo vivido pela turma, muitas vezes, procuravam-me, pedindo sugestões e indicações de leitura.

Nesse processo de aproximação, abriu-se o espaço de inserção das três professoras – Ângela, Elizabeth e Vera[69] – no universo de minha própria pesquisa.

Num primeiro momento, Vera relatou parte de sua história de vida e a aproximação com sua história só veio reforçar minha opção pelo trabalho com a oralidade, pois a riqueza da narrativa tornava vivo o passado, nos ajudando a compreender melhor o presente e a encruzilhada na qual nos encontrávamos ao refletir sobre o processo de construção da identidade étnico-racial, evidenciando o que Jurandir Freire Costa nos diz, no prefácio do livro *Tornar-se Negro*, de Souza (1990) quanto ao difícil processo de assumir-se ou tornar-se negro(a): *Pensar sobre a identidade negra redunda sempre em sofrimento para o sujeito (...) A "ferida" do corpo transforma-se em "ferida" do pensamento* (COSTA, 1990, p. 10), pois a identidade negra, historicamente, tem sido negada em função da ideologia do branqueamento, o que impede a identificação de negros e negras com sua raça/etnia, pois são cooptados a ingressar no mundo "branco", que foi tornando a "brancura" em um fetiche.

É, pois, conflituoso o processo no qual nos adentramos ao realizar esta pesquisa, discutindo a construção da identidade étnico-racial das professoras a partir da experiência que as narrativas orais trazem à tona, pois evidencia as "feridas" do corpo, traduzindo-as em "feridas" do pensamento, por meio das reflexões suscitadas no momento da narrativa. No entanto, há que se considerar a possibilidade de desvelar a realidade marcada pelo racismo: preconceito e discriminação a que são subjugados(as) os(as)

[69] Vera foi entrevistada em dois momentos nessa primeira etapa: na UFF, no final do ano de 2000, coincidindo com o término do curso, e em minha casa, no final do ano de 2001. As professoras Ângela e Elizabeth tiveram apenas um momento de entrevista nessa primeira etapa, um ano após o término do curso, também no final de 2001, respectivamente, em minha casa e na FFP – UERJ – São Gonçalo. Os locais para entrevista foram escolhidos pelas professoras, por motivos de ordem pessoal e funcional.

negros(as) na sociedade brasileira e Souza (1990), ao falar de sua pesquisa que também traz a *experiência como matéria-prima,* nos ajuda a continuar acreditando no caráter potencializador do trabalho desenvolvido:

> *É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que – racional e emocionalmente – reivindico como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação* (SOUZA, 1990, p. 18).

Assim parece ter acontecido às professoras e as narrativas iniciais apresentadas, em que responderam acerca das impressões sobre o Curso de Pós parecem evidenciar o movimento de "libertação" que passaram a viver a partir do desvelamento de uma realidade de negação: *não posso, não sou capaz*, construída hegemonicamente, e da busca de ruptura com tal pensamento incutido na cabeça de negros e negras; o despertar para a realidade da ideologia do branqueamento: ... *que até então eu estava assim, bem dentro das classificações normais do negro... negro embranquecido*, e da busca por superar a identificação com o modelo que não condiz com sua etnia/raça e a nega, subjugando-a; a partir da busca por conhecimento: *porque quanta coisa eu não sabia, que eu desconhecia por completo, sobre a África mesmo, sobre o "ser negro", sobre o trabalho na escola...* e o reconhecimento da potencialidade de ser negra, de ter uma história e uma ancestralidade, antes desconhecidas, pois aprendera que a História é "branca", dos civilizados, da humanidade: ... *a brancura transcende o branco. (...) Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a "humanidade"* (COSTA, *In*: SOUZA, 1990, p. 5).

No entanto, só há "libertação", ou seja, superação da condição de "oprimidas", a partir da práxis e as professoras parecem reconhecer isso e fazer um movimento para superar suas condições, reconhecendo, também as possibilidades de superação a partir de suas práticas pedagógicas: *... e eu fui vendo que eu não sabia nada também sobre os negros, que o que eu trabalhava dentro da minha sala era muito pouco, que era só libertação dos escravos, as datas comemorativas que envolveram o negro, mas isso era muito pouco.* Assim, a possibilidade de interferir na realidade para transformá-la torna-se uma marca no discurso: *Foi isso que eu consegui naquele curso, essa autoconfiança de poder enfrentar, porque eu acho que só assim você, como*

professora, pode passar pro seu aluno, também, essa possibilidade dele enfrentar tudo que é adverso sem sair e entrar em conflito.

Elas passam a ter uma *inserção crítica* na realidade opressora, como nos fala Freire (1996), pois para ele a superação da contradição opressor-oprimido, só se dá a partir dessa inserção crítica:

> *Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro* (FREIRE, 1996, p. 38).

A reflexão-ação das professoras, ou seja, a práxis vai tomando uma dimensão coletiva, pois em suas narrativas individuais se descortina uma trama coletiva em que outros sujeitos, além das próprias alunas e professoras, tornam-se cúmplices, de alguma maneira, do processo de afirmação do pertencimento étnico-racial que foi permitindo uma gama de reflexões e de buscas por aprofundamento teórico-prático que ultrapassaram o espaço-tempo das aulas.

As dificuldades encontradas por Elizabeth no início do curso trazem a lembrança da professora Alzira, que instigou as alunas a questionarem práticas já cristalizadas no cotidiano, a desconfiar das pretensas certezas. O desafio feito por Alzira, no sentido de superação de um discurso de descrença nas próprias potencialidades, foi sendo importante na construção de um outro olhar sobre si mesmas.

Elizabeth também faz referência ao questionamento feito por Vera acerca do grande número de alunas negras num Curso de Pós-Graduação, fato que só vem reforçar o movimento instaurado, desestabilizando identidades e fazendo repensar espaços de pertencimento, pois Elizabeth diz que até então só considerava negras as pessoas que tivessem sua cor: *para mim, negro era negro, da minha cor, marrom...* e o questionamento feito por Vera, talvez uma "provocação", incluía o que Elizabeth reconhecia como mestiço(a). Na verdade, por trás da constatação de Vera e do comentário feito pela professora Carmen Sanchez, orientadora de Elizabeth, não estava somente a discussão acerca do fenótipo das professoras, é claro, mas uma discussão que tomava espaço no curso, o pertencimento

étnico-racial das professoras, a afirmação de identidades negadas e subjugadas pela construção histórica da sociedade brasileira.

Tal discussão fez com que Elizabeth percebesse que até então se via como negra, mas ser negra para ela estava intimamente ligado ao fato de ser discriminada:... *a partir daí, eu fui vendo que eu via o negro só como uma pessoa discriminada, o negro era muito, para mim era só discriminação, o negro nunca podia nada...* Parece ser a partir desse momento que Elizabeth também começa a repensar sua própria prática pedagógica, pois constata o fato de que só se reportava aos negros e negras nas datas comemorativas: libertação dos escravos, por exemplo. O que não parece surpresa, pois, historicamente, o que temos presenciado são práticas racistas, preconceituosas por parte de professores e professoras que também assim foram formados e formadas; práticas racistas entre alunos e alunas de diferentes origens étnico-raciais que se perpetuam por meio de estigmas de caráter negativo, em relação aos negros e negras; o que temos referência nas escolas são materiais didáticos que negam aos negros e negras o lugar de protagonistas na História do Brasil, trazendo como herança do segmento negro da população apenas a escravidão e não se reportando à origem africana da população. Enfim, Elizabeth passa a perceber, ou mesmo, reconhecer publicamente, algumas práticas que antes não questionava por estarem naturalizadas na sociedade e, por conseqüência, na escola.

Vera, em sua narrativa, sutilmente, traz à tona a discussão sobre a desigualdade racial brasileira e por meio de sua trajetória escolar, o fato da educação ser colocada como possibilidade de mobilidade social para o segmento negro de nossa população, ao afirmar *que até então eu estava assim bem dentro das classificações normais do negro... negro embranquecido. Fiz duas universidades, duas universidades públicas, ocupava um cargo de chefia, mas foi justamente quando eu fui mandada embora, que por ser negra, nesse trabalho, que eu fiquei sem saber por onde caminhar...*

Henriques (2002), a partir da idéia contida no documento da Unesco (1960), na Convenção contra Discriminação na Educação, aponta para o fato de que *a educação compõe o núcleo de uma estratégia de direitos humanos orientada pela garantia das liberdades substantivas dos indivíduos e pela recusa da discriminação* (2002, p. 15). Assim, a educação teria papel preponderante na transformação da situação de desigualdade entre indivíduos de diferentes segmentos étnico-raciais, mas tal superação não se deu e continua a defasagem histórica entre a população negra e a população branca e os dados

contidos no estudo de Henriques (2002) expressam a desigualdade brasileira que é racial, tomando como referência dados da realidade educacional:

> *A distribuição da escolaridade entre negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos e, além disso, na medida em que avançamos para níveis superiores de escolaridade, os negros perdem posições relativas frente aos brancos* (2002, p. 35)[70].

Vera, ao trazer sua história, revela que reconhece ser uma exceção, pois acrescenta a idéia de que, embora negra, estaria dentro do padrão do negro [e negra] embranquecido[a], ou seja, de quem foi educada segundo um modelo eurocêntrico o que mais adiante vamos constatar em sua narrativa quando se reporta à família e, mais especificamente, à educação idealizada pela mãe, na tentativa de apagamento da origem étnico-racial. Vera, por seguir o padrão hegemônico, não dá visibilidade a situações de racismo, mesmo que em sua narrativa elas apareçam, por isso, parece ser somente quando se vê discriminada ao perder o cargo de chefia, que diz ter ficado *sem saber por onde caminhar...* e percebe que mesmo tendo cursado duas universidades públicas, seu pertencimento étnico-racial a coloca em situação de desigualdade diante de concorrentes brancas.

Tal fato também é analisado por Henriques (2002), pois, historicamente, o lugar reservado às mulheres negras no mercado de trabalho tem sido hierarquicamente inferior ao reservado às mulheres brancas, além de terem as negras uma exigência por maior escolaridade para um mesmo cargo, como nos aponta Carneiro (2002), prefaciando o livro de Henriques.

Vera também atribui a mudança pela qual passou, ou seja, as mudanças provocadas pelas experiências compartilhadas no Curso de Pós, à proposta de trabalho desenvolvida por nós[71]:

---

[70] Embora o autor utilize o masculino genérico, os dados referem-se a homens e mulheres: negros e negras, brancos e brancas.

[71] Não pretendo aqui apresentar e discutir a metodologia de trabalho desenvolvida no curso, não é este o objetivo da pesquisa, o que importa é perceber as mudanças pelas quais passaram as professoras e, mais especificamente, as três professoras negras, que por suas histórias singulares revelam uma história plural e coletiva.

> *Aí eu fui pro curso e realmente o curso de vocês ele vai desconstruindo na gente tudo que até então a gente tinha tido como certeza, como verdade única, que a gente aprendeu em nossos colégios, nas universidades, que aprendeu na vida, aí que a gente vê que há outras possibilidades e há outras opções e nessas outras possibilidades, nessas outras opções, você vê a possibilidade de ser você, de você ser negra, com seu cabelo duro, como agora eu estou amando ter cabelo duro...(VERA).*

As reflexões que Vera traz quanto a uma proposta de trabalho que proporcionou a afirmação das identidades em suas diferenças e, mais especificamente, a identidade negra, tendo em vista a maioria das alunas serem afro-descendentes, evidencia a rigidez dos currículos nos cursos de formação, que trazem conteúdos formatados sem abertura para compreender o processo de construção de conhecimento de alunos e alunas, sem espaço para que as histórias de vida, os saberes construídos e em construção adentrem e façam parte do currículo. Ao contrário disso, a proposta deveria ser de um currículo em movimento que colocasse em diálogo os conteúdos emergentes da realidade dos sujeitos do processo educacional, incorporando-os e legitimando-os nos cursos de formação de professores(as). Ou seja, que a pesquisa seja ponto de partida na formação de professores e professoras.

Assim, tomando como eixo a própria prática de pesquisa, a investigação da práxis cotidiana, nos aproximamos do conceito de *professora-pesquisadora* com o qual trabalhamos e eis que aí, Vera e as demais alunas do curso se surpreendem com um outro discurso embasado em uma outra prática e passam a perceber-se, também, como *professoras-pesquisadoras*, sentem, por meio das propostas que são feitas, que o cotidiano as desafia e, desafiadas, passam a desconfiar de pretensas certezas, de verdades tidas como absolutas e imutáveis e, pelo movimento que se instaura, buscam outras respostas, as suas possíveis respostas. Questionando o entorno, vêem-se nele e refletem sobre sua inserção, as relações e interações, seus lugares, suas identidades, desconstroem-se, como nos diz Vera.

Esse movimento feito pelas professoras é o movimento que fazem em suas práticas pedagógicas, junto a seus alunos e suas alunas quando são desafiadas pelo cotidiano escolar, por suas práticas, quando, insatisfeitas com a realidade, buscam superá-las. Então, *professora-pesquisadora* é a que não aceita o cotidiano conforme, mas busca compreendê-lo em sua complexidade.

Garcia (2002), ao falar sobre nossa concepção de *professora-pesquisadora*, diz do sentimento que temos ao pesquisar a prática docente que coincide com o sentimento que tivemos no curso, um dos espaços de ensino e pesquisa do Grupalfa:

> *Observar como a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente. Belo processo de fazer-se uma professora melhor. Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dúvida. Dúvida que a leva a pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Pesquisa, reflete, descobre, cria. Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia* (GARCIA, 2002, p. 118).

Embora não me propondo problematizar a dinâmica do curso, penso que as narrativas das três professoras acabaram por fazer emergir tal discussão. Ângela, quando traz em sua narrativa a possibilidade de interlocução, não só com professores e professoras convidados(as), como foi o caso de intelectuais ligados(as) ao Movimento Negro, mas também a possibilidade de visitar outros espaços culturais, artísticos, como, por exemplo, o espaço da ONG *Criola*, que realiza um trabalho preocupado com a saúde da mulher negra, revela um pouco a dinâmica do curso, a preocupação com um currículo aberto, em movimento, em construção. Ângela, também instigada pelo movimento instaurado, reconheceu que as mudanças pessoais pelas quais passou e passa fizeram-na lançar um olhar para seu trabalho, para a escola. A busca por conhecimento pode torná-la melhor professora, podendo melhor interferir no cotidiano escolar.

Mesmo que as professoras Ângela, Vera e Elizabeth já tenham sido apresentadas pelos diálogos travados até aqui, bem como pelas narrativas em destaque no início deste capítulo e pelas discussões feitas, extraídas da primeira entrevista realizada com elas, passo agora a contextualizar suas realidades atuais: profissional e acadêmica, pois em relação à origem familiar de cada uma, opto por deixar que seja evidenciada a partir de suas narrativas, pois trazem uma complexidade e uma riqueza que espero tentar manter,

mesmo com a fragmentação e com os recortes colocados pelas limitações de um trabalho de pesquisa.

Elizabeth mora em São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro, e é professora do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, localizado no bairro Jardim Alcântara, atuando em turmas do Curso Normal. Assim como as demais professoras, concluiu o Curso de Pós-graduação "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares" no primeiro semestre de 2001 e está buscando espaços de formação contínua não institucionais por ora. Disse pretender fazer outra Pós-Graduação mais específica a fim de refletir melhor sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, antes de buscar o mestrado.

Vera é professora na Escola Técnica Visconde de Mauá, da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), no bairro de Bento Ribeiro e assumiu, mais recentemente, uma turma de ensino supletivo, jovens e adultos, numa Escola Estadual no bairro de Cachambi, zona norte do Rio. Tão logo terminou o Curso de Pós, inscreveu-se para o mestrado em Educação na UERJ, sendo aprovada. Em sua pesquisa discutiria a relação entre o público e o privado partindo de um estudo dos cotidianos de duas escolas situadas no entrecruzamento dos bairros de Bento Ribeiro e Marechal Hermes, onde mora. Bairros periféricos, cuja população é das classes populares, portanto, afro-descendente, como ela mesma diz. A questão étnico-racial, embora não sendo centralidade, perpassaria a discussão, pois, segundo ela, seria fundamental para compreender seu objeto de estudo. No entanto, ao iniciar o mestrado, acabou por mudar a temática, fato que veremos mais adiante, a partir de sua narrativa.

Ângela é professora da Escola Municipal Santos Anjos, localizada na Comunidade da Cruzada São Sebastião, no bairro do Leblon, atuando com o primeiro segmento do ensino fundamental e tem participado, assim como Elizabeth, de eventos: seminários, congressos etc sobre relações raciais/étnicas na sociedade brasileira, pois, muitas vezes, temos nos encontrado nesses espaços. Partindo das reflexões acerca da temática, Ângela elaborou um projeto para o ingresso no mestrado; para tal, solicitou-me bibliografia para a discussão teórica. Segundo Ângela, para a elaboração do projeto a fim de candidatar-se ao mestrado, também contou com a interlocução e orientação do professor Henrique Cunha Jr., que atuou como docente no Curso de Pós. Embora não tenha conseguido aprovação, Ângela não desistiu dos estudos e da temática e está cursando uma

Pós-Graduação em História da África, no Centro de Estudos Afro-Asiáticos, na Universidade Cândido Mendes.

As narrativas inicialmente apresentadas, bem como a contextualização do movimento processual de busca de estudos e pesquisa feito pelas professoras, é evidência de um elo comum que as identifica nesse processo de construção identitária. O Curso de Pós, comprovando minha hipótese, foi um importante *locus* para a identificação das três professoras com a identidade étnico-racial, não necessariamente um ponto de partida, mas um dos fios que ajudou e tem ajudado a tecer o processo de *tornar-se/assumir-se negra*. A desestabilização causada pelas experiências compartilhadas no curso, pela provocação das discussões levadas ao debate, pela questão levantada por Vera, pela mobilização coletiva, reivindicando um módulo onde a questão étnico-racial tivesse centralidade, parece estar tendo continuidade nos estudos que as três professoras vêm realizando.

Parece que um pequeno detalhe, que poderíamos chamar de um caos desestabilizador, provocou um processo de potencialização das professoras negras que as fez inconformadas com o conhecimento negado, omitido até então. O aparentemente negativo passa a ser elemento propulsor da busca por conhecimento acerca da identidade étnico-racial, da História da África e da ancestralidade africana, até então desconhecidas ou ignoradas.

O laço comum que une as três professoras ao Curso de Pós aponta para uma trajetória de continuidade no campo educacional – outros cursos e seminários, outra Pós, Mestrado... O campo étnico-racial passa a ser a temática escolhida em seus estudos e colocada em prática em seus cotidianos escolares por meio de suas práticas pedagógicas. Como a identidade não é dada, mas construída, o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras vai acontecendo nessa intricada rede de relações em que a complexidade se evidencia, principalmente em se tratando das relações raciais/étnicas na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade racial, que decorre de *um processo histórico específico ou [de] uma construção econômica, social e política* (HENRIQUES, 2002, p. 13). Ou seja, o preconceito e discriminação, cuja origem remonta ao final do século XIX e início do século XX, ainda perpassa o cotidiano pessoal e profissional das professoras e, por isso, torna-se importante uma discussão que remonte a essa origem para compreender sua persistência no presente.

Entendo que um dos motivos do "racismo à brasileira"[72] deve-se ao fato de termos sido levados a crer que vivemos numa "democracia racial", fundada pela mistura harmoniosa de três raças: indígena, branca e negra. Assim, foi e ainda é negada a imensa desigualdade racial existente na sociedade brasileira, afirmando-se que no Brasil há apenas uma desigualdade de caráter social, uma questão de classe. Neste sentido, afasta-se a possibilidade de se pensar em racismo e mantém-se a pretensa ordem e "harmonia" social. O que não se discute é que essa desigualdade é fruto de um *acordo social* excludente, que, segundo Henriques (2002), não reconhece a cidadania para todos; assim, há cidadanias distintas, com direitos e oportunidades também distintos para incluídos e excluídos.

Neste sentido, o cotidiano de vida pessoal e profissional das professoras negras nos dá evidências do preconceito e da discriminação a que são submetidos(as) negros e negras nesta sociedade. Tentarei trazer as narrativas em que são explicitadas tais práticas racistas que reforçam o pressuposto de que a desigualdade racial brasileira marca profundamente nossa sociedade.

Ao tentar evidenciar as marcas de preconceito e discriminação vivenciadas no cotidiano pessoal e profissional dessas professoras, vou relendo a história de construção da identidade do povo brasileiro e tecendo um diálogo a fim de compreender como tal pensamento ainda impregna o cotidiano de nossa sociedade.

Uma pergunta se faz necessária para continuar: quando e como o(a) negro(a) se assume negro(a) no Brasil?

Marcas do ideal de um Brasil que embranqueceria com o passar dos anos, por meio da mestiçagem, ainda estão presentes em nossa sociedade e fazem parte das experiências narradas pelas professoras. Se a tese do branqueamento não deu certo no sentido biológico, pois somos um povo, genotipicamente mestiço, enegrecido fenotípica e culturalmente, ainda assim, vivemos uma contradição e Munanga nos aponta o que há por trás dessa lógica, pois considera que mesmo tendo fracassado o processo de branqueamento físico idealizado pelas elites dominantes deste país, ... *seu ideal inculcado através de*

[72] Segundo Guimarães (2002), a expressão "racismo à brasileira" foi cunhada por Roberto Da Matta a fim de definir a especificidade do racismo no Brasil, tendo em vista os estudos realizados por ele e por outros intelectuais a partir da denúncia feita por Florestan Fernandes (1964) do "mito da democracia racial". Ainda segundo Guimarães (*ibid.*), a expressão "racismo à brasileira", no senso comum, foi substituída por "racismo cordial": *Ou seja, não é mais a democracia que será adjetivada para explicar a especificidade brasileira, mas o racismo* (2002, p. 59).

mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços (MUNANGA, 1999, p.16).

Talvez isto nos ajude a melhor perceber as relações que se dão na sociedade e que têm seus reflexos no interior dos cotidianos escolares onde atuam e são formadas (por vezes, conformadas) continuamente as professoras. Pela importância que é dada à educação no sentido de integração e promoção, visando à ascensão social do indivíduo, como já visto em Henriques (2002), a educação também se torna um dos fatores de reprodução da desigualdade. Assim, o que se vê nas relações que se dão no âmbito da educação não vem ao encontro da potencialização do enegrecimento que de certa forma está intimamente ligado ao reconhecimento e valorização das diferenças étnico-culturais. Ao trabalhar com a lógica da homogeneização, a escola não ajuda a desvelar e valorizar a diferença existente em seu cotidiano, pelo contrário, reforça a desigualdade via os *mecanismos psicológicos* dos quais nos fala Munanga, pois ... *prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior* (*op. cit.,* p.16).

Ele (Curso de Pós) *fez-me acordar pra quem eu era como negra, que até então eu estava assim bem dentro das classificações normais do negro... negro embranquecido*, nos diz Vera, apontando para a questão a ser discutida.

E Elizabeth, corajosamente, nos declara ter sido "iludida" por uma ideologia que nega expressões identitárias diferentes, dizendo que só considerava negros(as) quem tivesse sua cor: *negro era negro... marrom (...). Mas a partir daí, eu fui vendo que eu via o negro só como uma pessoa discriminada, o negro era muito, para mim era só discriminação, o negro nunca podia nada, e eu fui vendo que eu não sabia nada também dos negros...*

Ângela, descortinando o antes ignorado, aponta para perspectivas de melhor compreender o entorno, refletindo: *... quanta coisa que eu não sabia, que eu desconhecia por completo, sobre a África mesmo, sobre o "ser negro", sobre o trabalho na escola, quer dizer, começar a ver melhor as coisas que acontecem dentro da escola.*

Como compreender, pois, o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras? Como reconhecer os *mecanismos psicológicos* inculcados *nas cabeças dos negros e mestiços*? Seriam, somente, mecanismos psicológicos? Como se dá esta construção identitária diante da violência explícita e, por vezes, simbólica, que nega a

negros e negras o direito de expressarem e manifestarem sua diferença diante de uma estética considerada referência? Como construir uma identidade que não tem a própria imagem como referência, mas que traz no espelho o outro com quem deve assemelhar-se? Como construir identidades com o apagamento das marcas físicas, culturais, psicológicas enraizadas? Como ser eu (tendo por referência a própria imagem) se o outro (que se reflete no espelho) é a imagem que tem valor?

Muitas indagações podem nos ajudar a melhor compreender o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras negras, ou seja, em que momento de suas histórias de vida elas assumem-se negras e quais os reflexos dessa atitude política para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares. Entendo que a complexidade nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira é de fundamental importância para a compreensão dos processos individuais de construção identitária das professoras negras.

Fanon me diz que *no mundo do branco, o homem [a mulher]de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade unicamente negadora. (...) Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza* (1983, p. 92), o que vem confirmar meus questionamentos. E, se o corpo traz as marcas da ancestralidade impressas e expressas estas marcas enraizadas, de acordo com a ideologia dominante, precisam ser arrancadas, pois parecem danosas à civilização ocidental, branca, cristã.

Partindo destas indagações e de outras que surgem com o diálogo, bem como de algumas constatações que a história interdita nos revela, volto um pouco no tempo para buscar as raízes do racismo e da ideologia do branqueamento, a fim de compreender o porquê da negação étnico-racial da população afro-descendente por meio de um diálogo tecido juntamente com as narrativas das professoras Vera, Elizabeth e Ângela.

Alguns nomes se destacam nesse quadro e junto com fragmentos de seus pensamentos permitem construir a teia que ainda nos enreda e evidencia marcas de preconceito e discriminação nos rostos, nos corpos e no cotidiano de afro-descendentes.

Nabuco, um liberal abolicionista, considerado *Patrono da Raça Negra*, acreditava que o Brasil não tinha problemas raciais. Tão logo abolida a escravidão, teríamos o suposto "problema" brasileiro eliminado. Embora não negasse a desigualdade

das raças, nutria pelos negros e mestiços uma certa piedade pelas imposições do regime escravocrata. No entanto, como o próprio autor afirma, essa escravidão foi branda, sem impasses e com a abolição da escravatura, o negro encontraria as portas abertas e a igualdade de condições na sociedade:

> *a escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor – falando coletivamente – nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos. Por esse motivo, o contato entre elas foi sempre isento de asperezas, fora da escravidão, e o homem de cor achou todas as avenidas abertas diante de si* (NABUCO, 2000, p. 16).

Há ainda nos discursos que sustentam a idéia de uma *"escravidão branda"*, como se fosse possível determinar gradações dessa irracionalidade, a falsa idéia de tolerância e passividade dos negros, de acomodação e mesmo de aceitação da inferioridade diante do branco colonizador que se apresenta como protetor e cordial com os seus, com "sua propriedade". E, Jurema[73], ao falar sobre as Insurreições Negras no Brasil, já denunciava o que a História Oficial omitia:

> *Tentamos tão somente demonstrar que o negro brasileiro não foi, não é e jamais será um elemento incapaz de reagir contra qualquer forma de opressão. Pelo contrário. Desde a fuga isolada até as revoltas em massa ele sempre se mostrou um rebelado contra o cativeiro que o branco lhe impunha* (1935, p.9).

Além da relação dita "cordial", "afetuosa" e dos "bons tratos" dos senhores em relação aos seus escravos, a "miscigenação" aparece como um dos pontos em defesa de uma escravidão que foi branda, que não deixou marcas, pois se as três raças aqui se miscigenaram, não haveria preconceito de cor, de raça. Constrói-se, assim, o mito da "democracia racial"[74] e do *racismo à brasileira, do racismo cordial*, como nos apontou Guimarães[75].

---

[73] Ver: JUREMA, Aderbal. 1935. *Insurreições negras no Brasil.* Recife: Casa Mozart. 69p.

[74] Quanto à expressão "democracia racial", em geral, atribuída a Freyre, Guimarães (2002) esclarece que: Gilberto Freyre (1933; 1936) não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas idéias nem pelo rótulo "democracia racial", pois ainda que fosse seu inspirador, evitou, no mais das vezes, nomeá-la assim, tendo-as conservado, ademais, com um significado bastante peculiar. (2002, p.36-37) Assim, neste artigo, faz uma retrospectiva e mostra que outros intelectuais usaram-na antes: na literatura acadêmica especializada, Charles Wagley, em 1952, por exemplo, mas a primeira vez que a expressão aparece deve-se a Roger Bastide, em

A apropriação e o transplante das teorias racistas européias pelos intelectuais brasileiros, já questionadas em sua origem, foram um equívoco ainda maior, tendo em vista o negligenciamento da realidade brasileira, do contexto de formação da população, que se diferenciava dos países europeus. Nossos intelectuais, importando e combinando teorias opostas em seus princípios, fizeram uma leitura do quadro apresentado pelo Brasil em fins do século XIX e início do século XX:

> *aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas feitos certos rearranjos teóricos, não impedia de pensar na viabilidade de uma nação mestiça* (SCHWARCZ, 2001, p. 65).

No entanto, para alguns destes pensadores, a mestiçagem era apenas uma forma de atingir, futuramente, o ideal de branqueamento da população.

Segundo Seyferth, *O branqueamento já era do domínio popular quando Lacerda lhe deu estatuto científico.* João Batista de Lacerda[76] destacou o importante papel da *imigração branca para a extinção dos mestiços, negros e índios no Brasil* (LACERDA, *apud* SEYFERTH, 2000, p.51), que pelo processo de mestiçagem e pela tendência à "seleção natural", dada a superioridade da raça branca (*sic*), levaria, certamente, ao branqueamento de toda a população, estipulando o prazo de 100 anos para tal acontecimento.

De acordo com a autora, críticos da tese de Lacerda consideravam exageradas as previsões, longo o prazo de 100 anos, prejudicando a imagem do Brasil no exterior e dificultando a imigração.

1944, ao falar sobre sua passagem pelo Recife, referindo-se à cidade como uma "democracia social e racial". (GUIMARÃES, 2002).

[75] Comunicação Oral na Mesa Redonda: *Determinantes Histórico-Sociais do Racismo*, no II Seminário Nacional *Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas*, dia 29 de novembro de 2001, na UFF.

[76] Diretor do Museu Nacional, o antropólogo baseia-se nas teorias racistas, respaldadas pelas Ciências Naturais e pela Antropologia Física e representa o Brasil, como delegado do governo brasileiro, no Congresso Internacional das Raças, em 1911, em Londres, defendendo a versão "científica" da "tese do branqueamento", por meio da mestiçagem, buscando uma visão menos negativa da mesma, já que na mistura teríamos raças consideradas inferiores. O antropólogo considerava o branqueamento como um processo seletivo de miscigenação, estipulando um tempo preciso para que se extirpasse a população com características inferiores, produzindo uma população fenotipicamente branca.
Os dados estatísticos foram elaborados por Roquete Pinto, aluno de Lacerda e pesquisador do Museu Nacional. Na "conta do branqueamento", em 2012 teríamos um Brasil sem negros.

Independentemente da tese em relação à população brasileira, a ideologia do branqueamento perpassava os diferentes estudos: acreditando-se na "extinção" total dos negros, via processo seletivo; na assimilação dos negros pela cultura eurocêntrica colonizadora e civilizadora das "raças inferiores"; na própria crítica à ideologia, conjugada à crença na hierarquia e inferioridade racial, mas sempre tentando forjar uma imagem de Brasil que pudesse ser melhor vista aos olhos europeus.

Rodrigues e Romero[77], embora contemporâneos um do outro, possuíam visões diferentes em relação ao povo brasileiro. Rodrigues apresentava uma visão mais pessimista do "povo", mas, ao mesmo tempo, foi ele quem abriu caminhos para os estudos afro-brasileiros, vertente ainda não existente na época.

Rodrigues contrapunha-se à ideologia de branqueamento e à possível construção de um povo com uma única identidade e, assim, criticou os estudos realizados por Romero, quando este dizia que:

> *Sabe-se que na mestiçagem a seleção natural, ao cabo de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais numerosa, e entre nós das raças puras a mais numerosa, pela imigração européia, tem sido, e tende ainda mais a sê-lo, a raça branca. É conhecida, por isso, a proverbial tendência do pardo, do mulato em geral, a fazer-se passar por branco, quando sua côr pode iludir* (ROMERO, 1949, p.86).

Embora Rodrigues não acreditasse na unidade brasileira via mestiçagem, isto não queria dizer que tivesse uma postura menos racista em relação aos negros e mestiços. Para ele havia uma hierarquia étnica, inclusive entre os próprios negros de diferentes etnias: *... os nossos estudos demonstram que, ao contrário do que se supõe geralmente, os escravos negros introduzidos no Brasil não pertenciam exclusivamente aos povos africanos mais degradados, brutais ou selvagens* (1977, p. 268).

Mais radical que Rodrigues e Romero, mas alimentando-se das mesmas fontes estava Vianna[78]. O tratamento aos elementos formadores do povo brasileiro revelava a não credibilidade de que fôssemos uma civilização. Considerava *revolto e confuso o cahos*

[77] Nina Rodrigues era médico e foi um dos impulsionadores da Medicina Legal. Acreditava que deveria haver uma legislação diferenciada para brancos, negros e indígenas, devido à inferioridade dos últimos; Sílvio Romero era advogado, membro da Faculdade de Direito do Recife, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Academia Brasileira de Letras.

[78] Oliveira Vianna era antropólogo e manifestava-se favoravelmente à escravidão e a uma política ditatorial.

ethnico de onde surgiria *nosso typo anthropológico e racial*, delegando aos *typos africanos* maior responsabilidade por este caos, pois trariam mais confusão e discordância.

Para ele, a mestiçagem não era considerada uma solução, pois que os mestiços sempre seriam inferiores à raça superior da qual se originassem. Assim, os termos por ele utilizados: fusibilidade, infusibilidade, turba informe, dentre outros, demonstram o tratamento quase animalesco aos demais *typos* que não fosse o branco (ariano, civilizado). Características físicas, biológicas e psicológicas se somavam para comprovar a inferioridade dos negros, que mesmo mestiçados continuariam trazendo marcas inferiorizantes: os lábios grossos, o nariz chato... não guardando, segundo ele, *a pureza e elegância do typo aryano.*

Não parece ser por acaso que Vera, só a partir do momento que diz assumir-se e afirmar-se negra, publicamente, passa a perceber que não tem nenhum *defeito de fabricação: nem no nariz, nem na boca, nem no cabelo*... Ou seja, a ideologia dominante, de forma explícita ou mesmo de forma sutil, vai incutindo uma estética padrão na sociedade que destitui de valor, de qualidade, todos os que não seguem o referencial de beleza hegemonicamente aceito.

As marcas de um ideal eurocêntrico parecem, portanto, difíceis de serem apagadas no caso brasileiro e marcam, negativamente, as relações e identificações de sujeitos portadores de diferenças fenotípicas e étnico-raciais, ou seja, negativamente são percebidas as pessoas "não-brancas", "não-cristãs", pertencentes a outra origem cultural.

Com isso, para melhor compreender o contexto atual encontro em Bonfim[79] outra ótica para a visão hierarquizante dessas relações entendidas em função de elementos que compõem as características culturais da população brasileira. Para o autor, a contribuição do negro seria inferior à indígena e esta à portuguesa, que, aliás, sempre foi considerada como civilização base na construção da sociedade brasileira.

Em Bonfim há o deslocamento da mestiçagem como causadora do atraso brasileiro, que dá lugar à idéia da colonização. A educação seria o *remédio* para *curar* a inferioridade do povo:

[79] Contemporâneo aos demais autores trazidos a este diálogo, sobre a idéia da colonização portuguesa como "atrasada" e responsável pelo "atraso" brasileiro, ver: BONFIM, Manuel. 1993. *América Latina: males de origem.* Rio de Janeiro: Topbooks.

> *Sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a* ignorância, *é a falta de preparo e de educação para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável. Facilmente curável. O remédio está indicado. Eis a conclusão última desta longa demonstração: a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar* (BOMFIM, 1993, p. 329).

Bonfim apresenta uma visão menos negativa em relação ao povo brasileiro, porém, não destituída de racismo e, parece antecipar as idéias de Gilberto Freyre. No entanto, assim como Euclides da Cunha, Bonfim enfatiza em sua obra o elemento indígena e sua contribuição, enquanto Freyre prioriza a discussão sobre o negro.

O mito de uma "escravidão branda", já encontrado em Nabuco, de relações harmoniosas entre senhores e escravos, destaques nos estudos de Freyre, já se fazia presente, em estudos anteriormente realizados por Bonfim, que ao comparar diferentes regimes escravocratas, aponta para uma "melhor qualidade nas relações" tidas no Brasil *... a sorte dos cativos foi menos dolorosa aqui, do que em qualquer das outras colônias modernas, inclusive a América inglesa* (...) *a vida em geral se fazia com uma relativa aproximação de senhores e escravos e havia para estes mais humanidade* (1997, p.203-204).

A cordialidade estabelecida nas relações, no entanto, foi enfatizada por Freyre: *... mesmo antes da lei de 1888 as relações entre brancos e pretos, entre senhores e escravos, já chamavam a atenção dos observadores estrangeiros por serem particularmente cordiais* (2000, p. 42).

Casa Grande & Senzala, *Sobrados & Mucambos* mostram uma visão de prolongamento dos espaços físicos: rural e urbano, respectivamente, aproximando as relações e possibilitando o diálogo entre senhores e escravos, sob uma ótica de harmonia. Num discurso mais ideológico que acadêmico, Freyre demonstra que as relações entre senhores e escravos foram cordiais, harmoniosas e, por isso, no Brasil não haveria racismo.

Mesmo com o discurso da suposta democracia e ausência de conflito, a polarização é evidente: de um lado a Casa Grande e os Sobrados, de outro, a Senzala e os Mucambos. No entanto, o mestiço (mulato) seria um elemento importante, conciliador entre os extremos, diluindo a bipolaridade, um elemento de *acomodação* que poderia diluir a idéia de preconceito.

No entanto, a contradição se apresenta na própria idéia da cordialidade, pois o mestiço, mulato (em ascensão) era "cordialmente" designado como "moreno" e não como negro e Nogueira[80] (1985) nos ajuda a compreender tal fato ao explicar que o preconceito no Brasil é de marca (fenótipo: cor da pele, tipo de cabelo, nariz, lábios, ou seja, aparência física), diferente do racismo nos Estados Unidos, que seria de origem (*one-drop* de sangue africano caracterizaria o indivíduo como negro). Porém, no caso brasileiro, o nível da mestiçagem se articula à condição sócio-econômica do indivíduo e este pode ultrapassar a linha demarcatória de cor e fazer o *passing*, isto é, embranquecer e ascender socialmente. Eis, neste caso a contradição. Se houvesse, efetivamente uma democracia, a valorização e o respeito à diferença, não haveria por que "tornar-se branco" para ser aceito e a "cortesia", dispensada.

Freyre (2000, p.44), dentre outros casos, nos traz como exemplo o próprio Dom Pedro II, que jamais teria usado um *lápis vermelho* para vetar da carreira pública pessoas "morenas", ou seja, com traços "negróides". Conta também, que o imperador, por sua cortesia, vendo André Rebouças (mulato escuro), constrangido e deslocado, durante um baile na corte, *entre uma aristocracia predominantemente "ariana"*, solicitou a sua filha – princesa Isabel – que dançasse com ele.

Tal cortesia ainda perpassa o cotidiano afro-descendente brasileiro, pois as professoras trazem em suas narrativas histórias em que a "cordialidade" de alunos e alunas, de seus pais e mães é constante. Não é raro serem chamadas de "moreninhas" e, quando a professora, assumindo-se negra, sente-se ofendida e reclama: *Mãe, eu sou negra, não sou moreninha, não!* Indignada e pensando estar tomando a defesa da professora, a mãe da criança diz: *Não, professora, que é isso? A senhora não é negra, é moreninha! Olha a sua cor?* Ou, para complicar mais a situação: *Ah, mas a senhora é tão boazinha, carinhosa, educada... tem uma alma branca!*

Fanon (1983) nos diz que este processo é bem conhecido na França pelos estudantes negros[81], considerados evoluídos, o que os distancia das características dos negros autênticos, sinônimos de selvagens. Os estudantes negros só têm, de negro, a

[80] Oracy Nogueira, sociólogo, que desenvolveu suas pesquisas nos anos 50 (século XX), afirmava que, quanto mais próximas estivessem as pessoas negras do tipo físico africano, maiores as probabilidades de serem discriminadas, de sofrerem por preconceito, enfim, de serem impedidas de ascender socialmente no Brasil, tendo em vista ser o preconceito, em nossa sociedade, de "marca" e não de "origem", como nos EUA.
[81] Incluem-se aqui as estudantes negras, tendo em vista a utilização do masculino genérico pelo autor.

aparência. Ou seja, a partir do momento em que ingressam no mundo acadêmico, lugar marcadamente brancocêntrico, distanciam-se dos estigmas que, historicamente, recebem negros e negras e passam a assemelhar-se aos brancos e brancas, mantendo apenas o fenótipo de identificação com sua origem étnico-racial.

O que Fanon (1993) nos traz, suscitando o diálogo, vem ao encontro da afirmação de Gonçalves (2003), ao reivindicar o lugar da intelectualidade negra na produção do conhecimento, um direito historicamente negado:

> *... sabemos que romper a exclusão no que concerne à produção do conhecimento nos meios acadêmicos pressupõe romper com o terrível sentimento que acabamos produzindo dentro de nós mesmos, quando participamos de algo que parece não nos pertencer* (GONÇALVES, 2003, p. 17).

Neste sentido, parece ter sido para "tornar-se branca" que Vera fora criada. A família morava no Pelourinho, em Salvador, quando nasceu. A mãe era *costureira das filhas de fazendeiro,* andava sempre de *tailleur, scarpin* e *meias finas, com rede no cabelo*, mesmo em casa, trazia a filha vestida como as filhas das clientes: vestidos bonitos, engomados e fita no cabelo, pois aproveitava os restos de tecido e cosia para a menina. Vera seguia, em sua educação e na vida, os ideais eurocêntricos:

> *A mamãe sempre fez o padrão da etnia branca com quem nós convivíamos, mesmo quando a gente veio pro Rio de Janeiro foi assim: a convivência sempre... quase não convivia muito com famílias negras, a não ser a minha... o pessoal da minha família e as eventuais colegas da mamãe e do papai baianos, também, que estavam aqui no Rio e, também eles eram todos muito ligados ao padrão da etnia branca. Tanto que mamãe me colocou para instruir em escola pública que, nisso a escola pública naquela época ela atendia a uma população, mas uma população de elite (...) a meta dela foi pertencer à alta sociedade, sempre, uma fixação.*

> *(...) eu estudava, estudava, estudava (...) E sempre foi esse caminho, sempre fui a primeira aluna, mas por isso tudo, porque mamãe não ia querer uma filha operária, eu também não gostava daquele apito de fábrica, eu sempre tive medo, sabe? Dava um nervoso, eu não... acho que na fábrica, acho que eu nunca trabalharia, acho que eu poderia até trabalhar... não que também não trabalharia como doméstica, nem como doméstica, nem como operária de fábrica, acho que não. Aliás, minha mãe nunca deixou eu pensar nessa possibilidade (VERA).*

O que Vera traz em sua narrativa denuncia a desigualdade racial brasileira, pois sua família tinha consciência dos lugares reservados aos negros e negras na sociedade. Assim, sua mãe reconhece na educação a possibilidade de mobilidade social e investe neste sentido. No entanto, para realizar o sonho de ter a filha bem educada, com uma boa profissão, distante da realidade na qual vivia e da qual fugia, a família de Vera reconhece que o caminho é o embranquecimento, senão físico, mas cultural e ideológico.

Quando Vera assume ter ignorado até o Curso de Pós a sua origem étnico-racial, não parece ser por mero acaso, tampouco pela invisibilidade de sua cor, pois, fenotipicamente é identificada por qualquer pessoa como negra, por sua cor de pele (negra) e traços físicos (cabelo, por exemplo). No entanto, a educação foi o caminho para o "embranquecimento", pois nem mesmo a condição sócio-econômica lhe possibilitaria o *passing* na linha de cor.

E eu que nem notava que era negra... Tendo internalizadas as idealizações da sociedade brasileira sobre a tão apregoada democracia racial, consegui no meu imaginário encobrir a etnia dos remanescentes afro-brasileiros (SÃO JUSTO, 2001, p. 4), escreve Vera em seu trabalho monográfico, onde discute a temática raça/etnia, elemento mobilizador durante todo o curso, como já apontado anteriormente.

O processo vivido por Vera nos remete ao que Ramos (G., 1995)[82] já chamou de *patologia social* do branco e do negro *europeizados*:

> *A superioridade prática e material da cultura ocidental face às culturas não européias promove, nestas últimas, manifestações patológicas. Existe uma patologia cultural que consiste, precisamente, sobretudo no campo da estética social, na adoção pelos indivíduos de determinada sociedade, de padrão estético exógeno, não induzido diretamente da circunstância natural e historicamente vivida. É, por exemplo, este fenômeno patológico o responsável pela ambivalência de certos nativos na avaliação estética. O desejo de ser branco afeta, fortemente, os nativos governados por europeus* (p. 194-195).

Tal *patologia* descrita por Ramos (G.), ou o que tenho chamado de invisibilidade da cor, também é fato na história de vida de Ângela. A professora traz referenciais diferentes para o que estou chamando de tomada de consciência do

[82] Guerreiro Ramos, sociólogo, militante do Movimento Negro. Seu trabalho intelectual tem início nos anos 30 (século XX). Seu livro *Introdução crítica à sociologia brasileira* foi publicado pela primeira vez em 1957.

pertencimento étnico-racial. Ao longo do curso, sempre tivera a impressão de Ângela ter sua identidade étnico-racial assumida, por sua firmeza em se colocar nos momentos de discussão, por não levantar questões acerca da própria identidade como faziam as demais professoras. No entanto, é em Ângela que a "invisibilidade" da temática que envolve relações raciais/étnicas na sociedade é mais marcante.

Ao narrar sua história de vida vai trazendo marcas do branqueamento vivido: Ângela e a irmã são adotadas por uma família branca e vêm do subúrbio do Rio para a Tijuca, um bairro da zona norte, considerado de classe média (a zona sul da zona norte). As meninas são matriculadas numa escola pública, depois, pela não identificação de Ângela com a professora, são transferidas para uma escola particular. Ângela adapta-se, mas não sua irmã e a madrinha (maneira como chama a mãe adotiva) as matricula, novamente, em uma escola pública para que estudem juntas.

Para Ângela o racismo, o preconceito e a discriminação nunca se colocaram enquanto "problema". Ela dizia se considerar igual às demais alunas das escolas onde estudou, mesmo em relação à escola particular. Nunca parou de estudar, sempre se sentiu incluída socialmente, sempre teve amigos e amigas brancos(as) e negros(as), mas a irmã, segundo ela, só tinha amigos e amigas negros(as). Segundo Ângela, a irmã não quis continuar estudando, chegou a ter um bom emprego, mas logo desistiu, achando que aquele espaço não era condizente com seu perfil, com sua estética: era negra.

Questionemos, então: se vivemos numa democracia racial que não exclui os negros e negras do acesso a qualquer tipo de trabalho e de freqüentar qualquer instituição, por que a irmã de Ângela não se sente confortável em um espaço onde não é marcante a presença de negros e negras? Seria uma questão pessoal? O problema não seria da sociedade democrática, mas dos negros e negras que se excluem por meio do suposto "preconceito às avessas"? Ou poderíamos pensar nos mecanismos sutis de exclusão racial que só fazem desculpar atitudes preconceituosas e discriminatórias em nome de uma falsa democracia racial?

Munanga (2001), partindo da constatação óbvia de que há uma série de fatores na escola que somados ao *preconceito incutido na cabeça do professor [da professora] e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade* vêm explicar a alta taxa de repetência e evasão dos alunos e alunas negros(as) em relação aos alunos e alunas

brancos(as), nos dá uma pista do que pode ter acontecido à irmã de Ângela que não conseguiu adaptar-se bem a algumas escolas.

Há mecanismos simbólicos sutis que agravam a desigualdade no interior dos espaços educativos e algumas crianças reagem, denunciando ou mesmo, silenciando, calando, o que também pode ser uma forma de reação. Um exemplo dessa reação de uma criança negra a essa violência simbólica, encontra-se no artigo de Meyer (2002): *Das (im)possibilidades de se ver como anjo*, em que a autora traz a história de uma menina negra, de três anos, que após algumas semanas freqüentando a pré-escola, recusa-se a voltar à instituição, mas não diz os motivos e, após insistentes questionamentos da mãe, observações da professora, que também não via motivo aparente, a menina explica à mãe que não queria voltar, pois havia descoberto, na escola, que não podia ser anjo. É claro que a história trazida por Meyer (2002) em seu artigo não é única, é apenas um dos tantos exemplos cotidianos que conhecemos, mas que, muitas vezes, não são questionados, problematizados como deveriam. O uso de imagens "inocentes" como os anjinhos, em geral loiros com olhos azuis, que enfeitam as salas de aula, principalmente por ocasião do Natal, passam desapercebidos pelos olhares que já naturalizaram o racismo, mas não aos olhares atentos de quem está construindo sua identidade na interlocução com seu entorno e encontra dificuldade de ver referenciais com os quais se assemelhem: imagem, saberes, elementos culturais, religiosos etc.

A desigualdade racial encontra, na educação, um importante *locus* de naturalização de práticas racistas e professores e professoras, formados(as) por uma educação de base eurocêntrica, certamente encontram dificuldade em desnaturalizar tais práticas, mesmo porque, em geral, não as percebem como racistas.

A perversidade da ideologia dominante é tamanha, que por vezes continua conformando e naturalizando o que foi, é e tem sido histórica e ideologicamente construído. O exemplo trazido por Ângela em relação a sua irmã que não aceitara um emprego por considerá-lo não condizente com sua identidade étnico-racial, não parece ser uma exceção. Isto evidencia que ainda há uma ideologia presente na sociedade brasileira que, mesmo pregando a democracia, a igualdade de condições, ainda determina espaços hierarquicamente inferiores para a maioria da população afro-descendente e tal fato pode confirmar-se, também, pelos dados estatísticos.

Henriques (2001), no texto: *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, baseando-se nos dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), nos diz que:

> *(...)o nível de precariedade dos postos de trabalho é sempre maior para os negros do que para os brancos. Em 1999, por exemplo, a proporção de brancos envolvidos na indústria de transformação é de 12,8%, enquanto essa proporção é de somente 9% entre os negros. O conjunto de brancos ocupados na indústria de transformação e nos serviços modernos, por sua vez, é de 14% e de 9,8% para a população negra. Apesar da evolução entre 1992 e 1999 manter a mesma tendência para os universos analisados, a piora relativa é mais intensa entre os negros, em particular no que diz respeito ao grau de industrialização. Desse modo, o diferencial entre brancos e negros no que diz respeito aos graus de industrialização e modernidade nos postos de trabalho aumenta ao longo do tempo, em detrimento dos trabalhadores negros* (HENRIQUES, 2001, p. 39)[83].

Assim, não pode ser tomada como pessoal a atitude da irmã da professora Ângela, ela faz parte de um quadro social geral; não é individual, embora seja retratada individualmente, é parte de um drama coletivo. Não faz parte, tampouco, da crença já sedimentada pelo senso comum de que há um "racismo às avessas", é, sim, produto de um racismo velado que culpabiliza o próprio dominado, subjugado, excluído, por sua situação de desvantagem em relação ao todo social, no qual está incluído de forma anacrônica. Ou, no dizer de Martins (J. S., 1997), faz parte de uma *inclusão degradada*, uma *inclusão excludente.* Henriques (2002) nos diz, ainda, que haveria uma *cidadania dos incluídos* que é diferente da *cidadania dos excluídos*, pois são fruto de uma ordem social excludente.

A desigualdade racial, entendida como um dos fundamentos que ajuda a compreender a desigualdade social brasileira, de acordo com o que temos percebido, é conseqüência histórica de um pensamento hierarquizante em relação às raças, etnias e culturas que compõem a sociedade brasileira e está presente nas obras dos autores revisitados até então e as histórias das professoras, trazidas em suas narrativas, vão

[83] O autor utiliza o masculino genérico, referindo-se, neste caso, a homens e mulheres, no entanto, faz um recorte de gênero e podemos perceber que, em relação às mulheres, especificamente, os dados modificam-se um pouco, pois há uma significativa melhoria na participação das mulheres negras no mercado, inclusive superando as brancas no período analisado (1992-1999), exceto no ano de 1999, em que a participação de brancas e negras iguala-se. No entanto, *apesar de ambas aumentarem suas taxas de participação entre 1992 e 1999, a melhoria relativa das mulheres brancas é significativamente superior à das mulheres negras* (HENRIQUES, 2001, p. 38).

possibilitando melhor compreender o entorno e a complexidade desse entorno, como se dá o processo de construção identitária das professoras negras.

Ângela situa a mudança de postura e de uma mudança em sua identidade, até então não questionada, ou até mesmo negada em relação ao seu pertencimento étnico-racial, ao momento de interlocução com a literatura que antes desconhecia, com pesquisadores e pesquisadoras que discutem a temática e/ou são militantes ligados(as) ao Movimento Negro, de mulheres negras etc, mas, principalmente, após o módulo acrescentado ao Curso de Pós – História da África – e da interlocução com o professor Henrique Cunha Jr.:

> *... quando eu comecei a entrar em contato com as pessoas, com a literatura, entendeu? De ir buscando mais leituras, mais textos, conversar mais e a não negar a minha origem, porque é como eu digo, durante um bom tempo eu não mexia nesse assunto, tudo que era relacionado à raça, à cor, a preconceito, se eu pudesse fugir da discussão, eu fugiria, eu não ficava nesse tipo de discussão, entendeu? Eu não sei explicar o porquê, eu tenho até minhas hipóteses, mas eu, eu realmente fugia, começava a discussão "ah, espera aí, tenho que sair, eu preciso ir embora", "ih, lembrei de uma coisa". Eu escapava mesmo e hoje, eu tenho consciência do que eu fazia. Eu fazia isso sem perceber, mas eu fazia. Começava a discussão eu: "Ih, caramba, vai começar essa discussão, eu não quero me meter nisso". E a partir do curso eu mudei em relação a isso (ÂNGELA).*

Pela narrativa de Ângela percebe-se que o módulo acrescentado ao curso – História da África – foi o elemento que potencializou sua própria história, desvelando para ela e para as demais participantes do curso, o conhecimento negado até então, possibilitando o reconhecimento do valor da história africana e das raízes africanas em nossa História. A narrativa que se segue nos dá pistas de que Ângela, diferentemente de Vera e Elizabeth, não se reconheceu negra a partir do movimento inicial do curso, ou seja, não parece ter se sentido à vontade para afirmar-se negra publicamente, tomando a "bandeira" levantada por Vera. Pois quando diz da reivindicação por mudança na estrutura do curso, movimento que aconteceu no segundo semestre, ela diz:

> *Participei dessa decisão sim, porque aí já estava começando a não temer falar sobre o assunto, talvez porque eu sentisse até que no grupo eu tinha estrutura mesmo, perceber que ali ia ter eco, ia ter união, não sei te explicar, mas ali naquele grupo eu me sentia segura em estar abrindo pra uma discussão e aí eu fui uma dessas pessoas que quis e quis muito e admirei todas vocês terem feito o*

> *esforço de estar modificando o curso, de estar mexendo mesmo com o calendário, com o programa por causa disso. (...) houve um movimento de colocar aquilo ali pra gente, todas aquelas discussões, isso foi significativo pra mim, a nível de curso, de estar mudando, dentro da educação a gente poder ver isso acontecer e de estar podendo participar disso. Então, eu realmente quis ali no grupo, mas porque eu acho que eu senti que o grupo me favorecia a isso, entendeu? Porque se fosse num outro grupo, talvez tivesse menos negras eu não ia querer, ou ia querer me ausentar, ia dizer: "ah, pra mim tanto faz, não faz diferença". Ia estar, realmente, rezando pra que vocês não conseguissem entrar em contato com ninguém e não mexessem no assunto, entendeu? (ÂNGELA)*

A invisibilidade acerca da temática: relações raciais/étnicas, bem como a "fuga" de Ângela dos espaços onde poderia haver tensionamento a partir do debate sobre a questão, parece ter sido forjada por uma educação pautada no mito da democracia racial, como já afirmado anteriormente, pelo convívio com uma família branca e por um tratamento como "igual", tentando "encobrir" a diferença entre tal família e seus valores e as marcas de origem étnico-racial das meninas: Ângela e sua irmã. No entanto, a atitude da "madrinha", mãe adotiva, evidencia a desigualdade sofrida na mesma sociedade que prega a igualdade:

> *Ela sempre fazia questão que estivéssemos sempre arrumadas e tudo, pra evitar qualquer tipo de problema, de constrangimento, mas ao mesmo tempo que ela via isso, ela dizia o tempo todo que não via preconceito no Brasil, então, nós fomos criadas assim, de maneira a não ver isso. Não sei se era uma forma de proteção mesmo, ou talvez falta de conhecimento. Então, por conta disso, de tudo isso que eu ouvi a vida inteira, então é aquela coisa: você percebe, mas você não fala nada, porque você foi acostumada assim, te disseram que não tinha isso (ÂNGELA).*

Aqui, Ângela não problematiza a questão que nos traz, apenas constata que a "madrinha" tentava, trazendo-as bem vestidas, encobrir sua origem étnico-racial e social. Podemos, por exemplo, complexificar a discussão, pois pode parecer que as crianças negras não são bem cuidadas por suas famílias. Mas o que se explicita por essa narrativa é a busca por uma estética "branca", que se diferencia de uma estética negra, de raiz africana. Pois, segundo Gomes (N. L., 2002) *As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas.* Neste sentido, a preocupação com a estética, com a beleza, o zelo, o cuidado com o corpo, com o cabelo,

marcam as histórias das meninas negras, mesmo que elas, quando adultas, não adotem os penteados da infância, como sugere Gomes (N. L.).

Ângela traz à tona importantes questões por meio de sua narrativa, que vão nos ajudando a compreender não só sua construção identitária, mas refletem uma dimensão coletiva do que significa ser negro e ser negra na sociedade. Ela que antes sequer abordava ou participava de discussões que envolvessem a temática relações raciais/étnicas, agora consegue falar não só do preconceito vivido, mas de sua atitude preconceituosa na relação com a irmã: ambas negras, mas, *na linha de cor*, uma considerada negra e a outra parda. Conta que fora registrada como "parda", enquanto a irmã como "negra", fato que às vezes usava como uma "vantagem": *Eu sou parda, você é que é preta.* No entanto, após assumir-se negra, a irmã que antes se sentia ofendida com as "brincadeiras" de Ângela, agora quando a ouve dizendo-se negra, segundo a narradora, implica com ela: *ah, esqueci, você é parda, não é?*

A professora busca na memória tal fato, pois conta que um de seus alunos, ao agredir um colega, o chama de *"macaco".* O que antes Ângela procuraria ignorar e não polemizar a fim de evitar conflitos, agora passa a ser discutido por ela com a turma. No entanto, ela mesma reconhece que às vezes é muito difícil o negro perceber-se como negro: *até por conta dos tons de pele,* ***quem pode fugir um pouco foge.***

A fala de Ângela vem ao encontro do que Munanga (1999, p. 120) traz ao abordar o levantamento feito pelo historiador Clóvis Moura, após o censo de 1980, acerca da autodefinição da cor da pele dada pelos brasileiros entrevistados. De acordo com a pesquisa, os brasileiros se auto-atribuíram 136 cores diferentes:

> *... Emprestando os argumentos do próprio autor citado, esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco* (MUNANGA, *op. cit.*, p. 120).

Parece que tal fuga se coloca, na vida de negros e negras, como um mecanismo de sobrevivência na relação com o outro, o diferente, que no caso de Elizabeth, outra aluna-professora entrevistada, foi o branco, pois que seu pertencimento étnico-racial não parecia ser um "problema" para ela, que sentia identificação com o ambiente em que vivia, bem como sua cultura e seus valores pessoais e familiares (de origem) coincidiam com os do

grupo social com o qual conviviam: *eu me sentia bem, porque a turma tinha muitos negros e eu morava na Tijuca, perto do Morro do Salgueiro, e lá a maioria da população era negra, e eu me sentia bem porque a maioria era negra, tinha o cabelo duro igual ao meu.* No entanto, sua inserção no Instituto de Educação do Rio de Janeiro exigiu dessa aluna-professora uma nova postura para manter-se naquele espaço. Havia ali um outro código que até então desconhecia e o referencial era eurocêntrico.

> *... eu me lembro que eu usava black, e eu entro no Curso Normal, no Instituto de Educação e me deparo... quase não tem alunas negras na sala de aula (...) e uma professora me chamou e disse: "olha, você está num Curso Normal, você com esse cabelo black, você vai entrar em uma sala de aula, você tem que melhorar um pouquinho esse cabelo", e quando eu cheguei em casa, comecei a conversar com a minha mãe e ela não tinha dinheiro pra melhorar o meu cabelo (...)"você vai continuando com esse cabelo e eu vou lá falar com essa professora", e depois, a minha mãe resolveu cortar um pouco o meu cabelo, e eu gostava de usar o black e a minha mãe não tinha o dinheiro, e baixou um pouco o cabelo, minha mãe disse que era pra eu não ter problema com a escola, você vai passando o henê e o henê está até hoje... (ELIZABETH).*

Com Elizabeth parece ter havido um processo de desconstrução da identidade étnico-racial, já que ser negra não parecia ser um 'problema', não por omissão da origem, apagamento da memória ancestral, mas, ao contrário, por identificar-se com os/as afro-descendentes com os quais sempre conviveu. No entanto, as exigências sociais, mais especificamente, escolares, se interpuseram e ela acabou por assimilar o padrão dominante.

Gomes (N. L., 2002) reforça o que Elizabeth trouxe em relação à exigência da professora do Normal, pois diz que antes de ingressar na escola as crianças negras convivem muito bem com sua aparência e sentem-se aceitas entre a vizinhança e coleguinhas. Com a entrada na escola, em geral, o comportamento em relação a elas se modifica, pois há uma exigência de conformidade com determinantes hegemônicos:

> *A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas* (GOMES, N. L., 2002, p. 45).

De acordo com Gomes (N. L.), a exigência por *arrumar o cabelo*, que vem da escola, nem sempre coincide com o que significa cuidar das crianças negras para suas famílias, pois mesmo os penteados feitos pelas mães não evitam que as crianças passem por constrangimentos, sofram com apelidos, piadas etc. Os próprios apelidos vinculam o tipo de cabelo negro a algo inferior, artificial (*bombril*), a elementos da natureza (*ninho de passarinho*), dentre outras associações depreciativas que bem conhecemos do contexto escolar.

Podemos questionar, então: para não ser um "racista às avessas", é preciso adaptar-se ao ser/estar do outro, é preciso negar-se? Olhar no espelho e ver não mais o eu, mas um quase outro, na busca de igualar-se?

Parece que foi assim para Elizabeth e parece ser assim para tantas outras mulheres negras que passam pelos cotidianos escolares e são, muitas vezes, invisibilizadas e só têm sobre si o olhar de estranhamento, de desaprovação: *... falar no olhar, muito no olhar, no olhar as pessoas discriminam muito o outro... você ainda vê o olhar da pessoa, às vezes a pessoa não fala nada, mas ela te olha...*

O olhar que fala, que ao falar, é cortante, é penetrante, nega no outro sua humanidade, sua identidade, seu direito de ser. Parece ser assim que Elizabeth sente e sentiu, pois muito mais forte que as palavras aqui registradas, foi o olhar de Elizabeth quando conversávamos, durante a entrevista. Elizabeth sentiu/sente no corpo as marcas que parecem coincidir com as marcas de tantas mulheres negras que também passaram pelos cotidianos de nossas escolas.

Nas narrativas de Vera, Ângela e Elizabeth, que remontam às experiências vividas antes do Curso de Pós, é possível perceber que as representações em relação a negros e negras são, em geral, negativas e, historicamente, têm marcado suas vidas e demarcado os espaços sociais, hierarquizando posições, definindo papéis a serem ocupados. Depreciados em alguns aspectos do comportamento, desvalorizados intelectual e moralmente, considerados física e esteticamente feios ou exóticos, por seus traços negróides, considerados rudes, não elegantes diante do padrão de beleza branca e culturalmente identificados como portando uma cultura primitiva, negros e negras são postos em condições de terem que civilizar-se.

Como, portanto, deve ser sentir-se negro e negra nesta sociedade? Questiono, pois não foi no Instituto de Educação dos anos 70 (século XX) que Elizabeth encontrou um espaço propício para manter-se/reconhecer-se negra, pois sua identidade foi questionada, sugerindo dela nova forma de identificação pautada no ideal assimilacionista da sociedade brasileira. E a pesquisa realizada por Müller (1999) ajuda-nos a melhor entender os efeitos da ideologia, também racista, que permeava as políticas e reformas educacionais, mesmo que de forma velada, tal qual tem sido, até hoje, o "racismo à brasileira".

Uma destas reformas, a Fernando de Azevedo, de 1927, apresentava critérios bastante rígidos e seletivos para o ingresso das candidatas à Escola Normal. E, dentre tais exigências estavam os exames físicos, exames de saúde etc. Havia, também, a necessidade de comprovação de bons hábitos higiênicos e de personalidade, bem como, era necessário comprovar vocação individual e familiar para o magistério. Critérios que, devido à herança ainda recente da escravidão, certamente, limitavam a possibilidade do ingresso de pessoas negras ao magistério.

Parece que o IERJ, nos anos 70, ainda sentia os resquícios da Reforma Fernando de Azevedo, de 1927, pois segundo Müller (1999), ao estabelecer as políticas de acesso ao magistério, pelas propostas da Reforma, restringiam-se oportunidades das moças não-brancas, aliando-se tais restrições às representações negativas existentes na sociedade. Uma sociedade fundada no ideal de tornar-se branca, seguindo os moldes da civilização européia, os quais certamente ainda impregnavam, nos anos 70, o pensamento de brancos e brancas e de afro-descendentes. Alunas-professoras negras, mesmo tendo acesso ao magistério, esbarravam assim na barreira simbólica que as impedia, muitas vezes, de arriscar a carreira por medo do preconceito e da discriminação.

A própria Elizabeth, num outro momento de sua narrativa, evidencia tal preconceito ao trabalhar com alunos e alunas das classes populares e revela o preconceito das próprias famílias negras, das mães das crianças, em relação a ela – professora negra:

> *... eu acho que eram pais que eram negros e não acreditavam muito no negro, entendeu? (...) Por a maioria não estudar. E eu trabalho muito na Favela da Brasília na Engenhoca em Niterói e ali a maioria é negra e acho que ele vê outro negro, acho que o negro para ele tinha que estar ali na condição que ele está, que a maioria era assim, era empregada doméstica. (...) mas à tarde eu era a única professora negra e os outros negros estavam na cozinha ou na limpeza da escola,*

> *e eu era a única professora negra (...) Então, era muito assim... no olhar e às vezes eu falava assim para as crianças: "E as mães de vocês, gostaram da professora? Gostaram da tia?" (...) e uma vez uma criança falou: "a minha mãe achou você diferente" e eu falei: "Diferente, por quê?" Ela falou assim: "Ah, é a cor, que ela disse que nunca estudou assim", Entendeu? Mas ela era negra... e eu vejo o negro ainda assim (ELIZABETH).*

A narrativa de Elizabeth, em que ela – professora negra – atuando junto a uma comunidade majoritariamente negra, esbarra no preconceito das próprias famílias negras. A professora atribui tal atitude à dificuldade das mães verem uma professora ocupando a posição de "ensinar", "educar" que, historicamente, tem sido delegada aos brancos e brancas portadores(as) de conhecimento, de saber, de cultura. Identificando-se com o lugar subalterno que restou aos negros e negras, não podem conceber que uma professora negra possa ocupar lugar diferenciado, hierarquicamente superior. No entanto, tal pensamento não pode ser naturalizado, é fruto de uma construção cultural. A narrativa de Elizabeth e a discussão suscitada por ela nos coloca diante do pensamento de Fernandes, F., quando o autor discute *a reação societária às tensões raciais* e sugere que haveria um paralelo entre a estratificação racial e a estratificação social.

> *Em consonância com a dualidade ética reinante em sociedades de castas, o "branco" impôs-se – e com isso também impôs ao "negro" – o princípio geral de que cada um deve saber qual "é o seu lugar" e comportar-se de acordo com as suas exigências exteriores* (1978, p. 352).

Nesse sentido, tal estratificação seria *um fato natural, necessário e inevitável* (*ibid.*). Não pretendo, no entanto, discutir aqui se é possível comparar a sociedade brasileira com uma sociedade de castas, no entanto, importa discutir que o processo de colonização e civilização ao qual foram submetidos negros e negras, em nenhum momento os(as) colocou num mesmo patamar de igualdade racial com a população branca, de origem européia, o que, certamente, inviabilizou, também, a igualdade social.

Henriques (2001), no texto: *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, já citado anteriormente, vem comprovar, a partir de dados estatísticos do IPEA, que há um reconhecimento de que a maioria da população negra pertence aos segmentos de menor renda *per capita*, e que, sendo ricos, os negros são sempre menos ricos que os brancos. Neste sentido, para compreender a desigualdade social

é preciso que se analise a desigualdade racial, pois, para Henriques, o Brasil, do ponto de vista sócio-econômico, se traduziria em dois mundos: um *"Brasil branco"* e um *"Brasil negro"*. O primeiro, mais rico e desigual e o segundo, mais pobre e equânime.

Percebendo a enorme diferença a que estão submetidos negros e negras nesse Brasil dividido, não é muito difícil compreender o porquê do estranhamento da mãe em relação à chegada de uma professora negra à escola. Pois, mesmo ideologicamente, os lugares de brancos e negros ficaram bastante demarcados na estrutura social brasileira.

Assim, a hipótese aqui considerada é de que algumas mães negras, ao verem os filhos estudando com uma professora, também negra, sentiram certo estranhamento: *A minha mãe achou você diferente: Ah, é a cor, que ela disse que nunca estudou assim*, pois, em geral, o lugar dos negros e negras na escola, bem como na sociedade, ainda é bastante demarcado. Trata-se do lugar de servir e não o de poder, mesmo que se questione qual o poder real da professora. Quando um negro ou uma negra ascende socialmente e rompe com o modelo hegemonicamente pensado, causa incômodo aos demais negros e negras que interiorizaram o estigma de inferioridade.

Voltando-se, pois, ao caso de Vera, o que se percebe é que, após tomar consciência de sua identidade étnico-racial e de, politicamente, fazer opção por ser negra, Vera reflete sobre sua história, sobre seu não-lugar e sua não-identidade, num misto de desabafo e denúncia. Apresenta uma narrativa que vem ao encontro do sentimento de Elizabeth pelo preconceito percebido na escola, pelo preconceito percebido no Curso Normal. A narrativa de Vera faz lembrar, também, a infância de Ângela e sua irmã. Pois a madrinha das meninas, temendo causar desconforto, constrangimento, trazia as meninas negras muito bem vestidas para que não "destoassem"[84] nos ambientes freqüentados pela classe média. Ou seja, a madrinha de Ângela, ao trazer as meninas negras sempre bem vestidas, buscava não chamar a atenção, não incomodar, invisibilizando traços que marcassem seu pertencimento étnico-racial numa comunidade branca e de classe média.

O que Vera faz em sua narrativa é questionar e desnaturalizar tal prática, pois sendo negra reconhece que seu lugar era o não-lugar enquanto não se assumia negra:

[84] Vera, ao falar de ambientes majoritariamente freqüentados por pessoas brancas, quando um negro "ousa" entrar, mesmo que acompanhado por brancos, é olhado como se estivesse *"destoando ali naquele ambiente"*.

> *... eu não era branca, eu não era negra, eu não me definia. Eu não era branca porque nos lugares dos brancos, mesmo eu de cabelo alisado, cheio de escova nas costas, eu não era percebida como branca, era uma coisa esquisita. Você tem que estar de acordo com o que todo mundo quer. Você não causa problema, você tem uma aparência que não é igual, mas é dentro do determinado pelos brancos, mas você não é aceita mesmo assim, é engraçado isso. Você faz tudo o que o pessoal diz pra você fazer, pra você ser aceita. Aí você faz, você acaba também não aceitando os outros da sua raça. Você tem até dificuldade de se relacionar com os brancos, é fato mesmo consumado na sociedade, que é racista mesmo. Se você ficar no seu lugar que a sociedade diz pra você ficar quieta, sem incomodar (...) Eu acho que agora eu estou entre os meus pares, os meus iguais. Eu não estava em lugar nenhum, eu nem sei onde eu estava nesses cinqüenta anos, a idéia é essa, que você cria uma imagem assim: "eu tenho que ser dessa forma". Aí, chega lá, você não é dessa forma, ninguém te aceita... (VERA).*

A denúncia de Vera me parece clara: há um estímulo de caráter assimilacionista para que todos e todas ingressem numa identidade comum nacional – todos(a) brasileiros(as), sem distinção de raça/etnia. No entanto, o pensamento hegemônico e o discurso veiculado, na prática, não convencem, pois por sua história de vida pode perceber que mesmo fazendo todo o movimento exigido para assemelhar-se, para ser aceita, negando-se, continua diferente, fica num não-lugar, torna-se uma não-pessoa, diria eu, pois sua identidade não se refere mais ao que *é*, tendo em vista a origem e construção sócio-cultural de si mesma; é uma identidade que se refere ao que *deveria ser* para o outro. Há um deslocamento da referência: de si mesma para o outro.

Os questionamentos de cada uma das professoras não são isolados, embora frutos de reflexões individuais, da apropriação que cada uma fez das experiências compartilhadas no curso e de suas interlocuções em espaços diferenciados, refletem as angústias comuns, refletem uma problemática que é coletiva e que as professoras vivenciam em seus cotidianos pessoais e profissionais. No entanto, volto à práxis, pois a reflexão que é trazida no momento da entrevista, aponta pistas para a ação, ou mesmo, já traz relatos de ações comprometidas com a superação da situação de desigualdade que vive a população afro-descendente nesta sociedade.

Elizabeth conta que seu interesse pela questão étnico-racial tem aparecido no trabalho junto às alunas do magistério, curso onde atua no momento, pois percebe que estas são, também, afro-descendentes. No entanto, tem sido questionada por elas *"professora, por*

que esse interesse?". E aí eu fui conversando com elas e observando quantas alunas eram negras... e eu tinha que me policiar porque o negro não tem só essa cor.

Quando Elizabeth diz *que... o negro não tem só essa cor*, tem em mente a constatação do fato de que nem todas as alunas se vêem como negras, mesmo que fenotipicamente sua cor e seus traços físicos sejam visíveis. Revela que a ideologia do branqueamento, mesmo não tendo surtido efeito de "branquear" a população, como um todo, seja do ponto de vista físico ou cultural, continua presente como um devir (sonho) para negros(as) e mestiços(as), como sugere Munanga (1999). Ao trazer os dados da pesquisa realizada pelo historiador Clóvis Moura, em que brasileiros e brasileiras se utilizam de 136 diferentes cores para se autodefinirem, é possível perceber que, no Brasil, *o negro não tem só essa cor*.

Para Souza (1990) a descoberta do ser negra é mais que uma constatação do óbvio (p. 17). A autora discute o custo emocional da negação da identidade negra (negação do corpo e da cultura) para seguir o modelo branco. Por isso não é óbvia a constatação do ser negro(a), a questão não passa só pela cor:

> *Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades* (p. 17-18).

A escrita de Elizabeth no trabalho monográfico também vem demonstrar o que representou/representa a construção identitária destas mulheres negras e das conseqüências desta construção para o trabalho pedagógico que desenvolvem junto aos alunos e alunas das classes populares, prenunciando o objetivo desta pesquisa que é o de evidenciar em suas práticas pedagógicas os reflexos do assumirem-se negras. Ou seja, de perceber como as professoras que assumem sua raça/etnia, dizendo sua *palavramundo*, ensinam seus alunos e alunas a também afirmarem suas identidades e dizerem, lerem e escreverem sua *palavramundo*:

> *Como aluna da Pós-Graduação, iniciei um processo de alfabetização sobre a minha raça. Não tinha tanta clareza da importância da África na História brasileira. Fui percebendo, também, que o que trabalhara até então, com meus alunos, nas séries iniciais, tinha sido muito pouco...* (SEZINANDO, 2001, p. 2).

Elizabeth nos fala em *um processo de alfabetização sobre sua raça*, ou seja, a alfabetização é reconhecida por Elizabeth em seu sentido *lato*, em sua dimensão social, como um movimento processual de reconhecer-se como sujeito da história, reconhecendo sua origem e sua identidade em construção. Ela passa a ver o que antes não via, a reconhecer o que antes não reconhecia e assim, pode ler o mundo de outra maneira, sob outros referenciais com os quais passa a se identificar porque remontam a sua origem. Elizabeth passa a compreender o texto e o contexto sócio-histórico-cultural que negou e/ou omitiu de seus pares afro-descendentes o direito de conhecerem sua história e reconhecerem-se como sujeitos da história. Assim, Elizabeth, que se alfabetiza, pode expressar sua *palavramundo* e ensinar seus alunos e alunas a lerem e escreverem outra história.

Uma experiência relatada por Elizabeth, com as alunas do magistério, traz um pouco do seu movimento de busca, a partir do processo de identificação – assumir-se negra – em que podemos perceber, na prática, como esse processo de alfabetização se dá:

> *... teve um dia que a gente estava ensaiando umas coreografias na escola com algumas alunas do curso normal e teve uma aluna que pediu para ficar atrás que o cabelinho dela ia levantar e não ia abaixar e aí eu aproveitei para estar conversando com ela, para ela observar o curso dela, para ela peitar isso, que o cabelo dela, uns levantam, abaixam, outros levantam e vão ficar e aí todo mundo começou a conversar, até as meninas brancas, negras, loiras, todo mundo foi participando dessa discussão (...) Naquele dia a gente nem trabalhou mais a coreografia, a gente foi sentar e conversar isso, de aceitar, de respeitar o outro, porque o outro é assim ... respeitar as nossas características mesmo, o nosso cabelo, lábios grossos, essa coisa toda. Eu acho que isso tudo... só fui capaz, porque o curso foi me ajudando muito nisso (ELIZABETH).*

Tornar-se negro(a), tomando de empréstimo o termo utilizado por Souza (1990), é uma experiência que vai desvelando o preconceito e a discriminação antes ignorados no cotidiano de vida pessoal e profissão, experiência que traz o prazer de saber-se potente ao reconstruir a história e a cultura, ao valorizar a estética, a arte e os valores de origem, mas, ao mesmo tempo, é uma experiência de dor. A própria Elizabeth traz em sua narrativa dois momentos distintos – passado e presente, onde a dor do preconceito parece tocar mais profundamente.

No primeiro momento narra um episódio vivido num prédio da zona sul do Rio, quando tinha 18 anos e foi "convidada" a subir pelo elevador de serviço. Ao trazer a lembrança da experiência vivida do passado, diz que, até hoje, evita ir ao prédio e, quando o faz, fica indecisa ao tomar o elevador, temendo ser convidada a usar o "destinado" aos serviçais do prédio. Todos(as) sabemos que o incidente pode se repetir, mas Elizabeth sabe e sentiu na pele o preconceito e a discriminação.

Gonzalez (1980), em um artigo intitulado *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, no qual denuncia o pensamento racista de brasileiros em relação à mulher negra, desde o tratamento "depreciativo" dado à mucama, à ama-de-leite até a doméstica, que segundo a autora, não é, senão, a "mucama permitida". A autora constata que é no cotidiano que se pode perceber que as mulheres negras são vistas como domésticas, mesmo que pertençam à classe média:

> *Não adianta serem "educadas" ou estarem "bem vestidas"(...). Os porteiros dos edifícios obrigam-nas a entrar pela porta de serviço, obedecendo instruções dos síndicos brancos (os mesmos que as "comem com os olhos" no carnaval ou nos oba-oba da vida). Afinal, se é preta, só pode ser doméstica, logo, entrada de serviço* (p. 163).

Gonzalez vai, de forma provocadora e inteligente, desconstruindo, a partir da própria lógica, o discurso que desqualifica as mulheres negras, os estereótipos que lhes são atribuídos pelos que fazem parte do que denomina uma "neurose cultural brasileira", que desumaniza, trata como objetos e não seres humanos os negros e negras, pois ... *sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento dos sintomas porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se confrontar com o recalcamento* (1980, p. 164).

Elizabeth conta, ainda, um incidente ocorrido na porta de uma agência da Caixa Econômica Federal, quando levava a mãe para resolver um problema sobre sua aposentadoria. Por haver um objeto de metal em sua bolsa, fora impedida de entrar. No entanto, o que poderia ser comum, tornou-se um problema para Elizabeth, que se sentiu vítima do racismo, pois uma das funcionárias da agência começou a rir, enquanto, "nervosa" ela procurava por tal objeto. Incomodada com os risos, reclamou e o gerente foi ao seu encontro: *aí percebi que ele já queria se livrar logo de mim e da minha mãe: "a senhora vai logo*

ali naquele rapaz para resolver o seu problema" (...) Eu vejo assim, às vezes eu sofro essas discriminações, no falar, no olhar (...) às vezes a pessoa não fala nada, mas ela te olha, a maneira que você está vestido ou não está e às vezes ela não sabe nem quem é você, mas esse olhar, infelizmente eu observo que tem esse olhar para o negro...

Ao contrário de Elizabeth, as experiências de Ângela e Vera no cotidiano da escola onde trabalham e/ou trabalharam não evidenciam preconceito, segundo elas. Dizem que as famílias negras, quando vêem que a professora de seus filhos também é negra, parecem ter uma atitude exatamente oposta à relatada por Elizabeth: *... na minha trajetória eu tenho observado que pra muitos pais negros é muito importante ter uma professora negra para os filhos (...) é como se dissessem pra criança "Você não precisa ter vergonha de ser negra, ela está aí, ela é igual a vocês"*, diz Ângela em seu depoimento.

O que faria a diferença entre as experiências narradas?

Vera, de certa maneira, se aproxima da narrativa de Elizabeth em relação ao estranhamento por parte das famílias negras e dos alunos e alunas diante de uma professora negra, como se negros e negras não pudessem ocupar um lugar "de destaque" na sociedade, mas associa a mudança de atitude dos alunos e alunas negros(as) em relação à professora, também negra, ao fato de ter se assumido negra, publicamente. Neste sentido, a mudança e a aceitação, primeiro, partiriam da própria pessoa negra ao afirmar-se como tal e, no caso da professora, tornando-se uma referência para alunos e alunas, bem como para suas famílias:

> *... porque, antigamente, os negros estranhavam os próprios negros. Eu não estranho os negros mais, e os alunos, eles percebem. Eles, no primeiro momento, eles acham que sou uma professora esquisita, diferente... Eles ficam assim preocupados com aquela professora, mas depois, eles chegam mais. Eu estou falando dos alunos negros. Eles chegam mais perto de você e eu imagino que ficam pensando assim: "Se ela conseguiu, se ela tem essa cabeça...". (...) e os pais se sentem bem, a minha tática ficou diferente, eu acho que consegui chegar mais perto do aluno ao conhecer minha etnia. É como se eu estivesse olhando para os meus, a verdade é essa, para os meus, do mesmo lugar que eles, que é o lugar de ser negro. O lugar de ser negro é sempre bem definido, pode inventar o que for, mas o lugar de ser negro é sempre bem definido, é o lugar da opressão. Tanto que a mãe fala: "a senhora sabe... a gente é negro..." Tem uma identidade. Mesmo eu sendo professora e ela sendo mãe, ela se sente melhor ao falar comigo (VERA).*

A narrativa de Vera nos remete à conferência feita pela professora Joyce King[85], quando nos falou que o problema com o qual convivem negros e negras *não é de auto-estima, mas sim de identidade*. Com quem nos identificamos, qual tem sido a nossa referência? São questões que devem ser feitas a fim de problematizar e desnaturalizar o que Vera chama de lugar do negro: *O lugar de ser negro é sempre bem definido, pode inventar o que for, mas o lugar de ser negro é sempre bem definido, é o lugar da opressão.* Por isso Vera reconhece que afirmar sua identidade étnico-racial possibilita uma melhor relação com as crianças e com suas famílias afro-descendentes. A professora negra pode ser, para Vera, um referencial de identificação, pode ser promotora de novas construções identitárias.

Assim, buscar compreender como as professoras que assumem sua identidade étnico-racial, subvertendo o referencial hegemônico eurocêntrico, ajudam seus alunos e alunas a valorizarem sua cultura de origem, suas raízes a fim de afirmarem, também, suas identidades na diferença, é de singular importância para uma educação emancipatória ou uma *educação anti-racista* como tem sido a proposta de tantos pesquisadores e pesquisadoras negros(as), de militantes e grupos organizados, que inconformados(as) com o *status quo* reivindicam formas de *ensinar* (colocar na sina, dentro do seu próprio caminho) crianças negras e não-negras, propondo novas possibilidades de relações sociais, mudando referenciais excludentes nos quais têm sido pautadas as relações na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nos cotidianos escolares, *locus* privilegiado de nossa reflexão.

Vera, Ângela e Elizabeth parecem estar nesse movimento, mesmo que seus trabalhos ainda sejam isolados em suas escolas e demais espaços educativos que freqüentam.

Mas, voltando à narrativa de Vera, apesar de negar o preconceito no ambiente de trabalho, em relação aos alunos e alunas e as suas famílias, ela conta ter sido demitida de uma das funções na qual atuou como supervisora de cursos em uma instituição de aprendizagem comercial, por um chefe que, explicitamente, demonstrava sua desafeição por pessoas negras e que teria demitido, também, todos os negros e negras do setor em que a professora trabalhava.

[85] Trabalho apresentado no GE 21 – Educação e Afro-brasileiros – na 26ª Reunião anual da Anped, sob o tema: *A questão racial e a formação de professores.*

Vera conta que, após a mudança da direção regional da instituição, houve um processo interno de avaliação dos funcionários e funcionárias e as cartas com os resultados chegavam em envelopes fechados, às vezes, significando demissão. Numa das conversas que teve com uma funcionária superior, do setor de Recursos Humanos, ouviu: *O homem não suporta gente negra, Vera, e a última ordem que eu recebi foi a de rasgar as fichas das recepcionistas negras que passaram, porque ele me disse que há empresas que não recebem bem estas recepcionistas.*

Embora sem muitas reflexões, Vera vai deixando sua denúncia de que, em diferentes espaços, negros e negras são discriminados(as) e para ela, fica muito evidente a associação entre pertencimento étnico-racial e as representações da sociedade em relação ao fenótipo de negros e negras: cor da pele, tipo de cabelo, traços físicos, pois em muitos momentos de sua narrativa se reporta às marcas que não se apagam.

Gomes (N. L., 2002) diz que: *Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro[a negra] transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro [da negra] com seu cabelo e seu corpo* (p. 44). A autora nos ajuda a encaminhar a discussão, pois entende que a escola é um desses espaços e Vera, assim como as demais professoras, sabem que assim é, mas buscam superar tal situação excludente. Ou seja, as professoras nos dão pistas de que é possível transformar a realidade.

Há uma singularidade nas histórias de Vera e Ângela, pois a última trabalha numa escola pública localizada no bairro do Leblon, e, embora tenha alunos e alunas das Comunidades da Rocinha e do Vidigal, bem como da Cruzada (asfalto)[86], a escola em que trabalha fica num bairro da zona sul, do Rio de Janeiro, onde a realidade é extremamente diferente da periferia da cidade. Quanto à Vera, trabalha em uma Escola Técnica e, mesmo sendo num bairro da zona norte, de classe popular, os alunos que conseguem chegar a um curso técnico são aqueles que conseguiram vencer as barreiras do fracasso escolar no ensino fundamental. No entanto, seria reducionista afirmar que por estas características não sofreriam, as professoras, atitudes racistas nestes espaços de trabalho. Mesmo porque, a própria narrativa de Vera traz o estranhamento inicial por parte dos alunos e alunas em relação a ela – professora negra. Sua atitude é que parece ser diferente em relação à situação vivida.

[86] O uso do termo comunidade e não favela é uma opção e a explicação entre parênteses (asfalto), significa que a comunidade da Cruzada não fica localizada no morro, como é o caso da Rocinha e do Vidigal.

As inserções diferenciadas no campo da docência, nos contextos de trabalho nos quais a população afro-descendente está presente, talvez façam uma diferença no tratamento recebido pelas professoras negras. Neste sentido, a postura da professora diante de realidades diferentes, deparando-se com contextos mais ou menos preconceituosos, também interfere na postura dos alunos e alunas e de suas famílias, sejam eles/elas afro-descendentes ou não.

Com o entrelaçar de narrativas das três professoras, algumas questões relevantes à discussão da construção da identidade étnico-racial das professoras são trazidas à tona e este movimento de encontro, de assumir-se negra parece dar pistas de que o diálogo entre diferentes histórias trazidas pelas narrativas é um dos possíveis caminhos para proporcionar experiências compartilhadas de identificação, de afirmação e potencialização do ser negro(a). Assim, assume-se a palavra e escreve-se outra história, pois a *palavramundo* traz o texto e o contexto de quem a profere. O preconceito e a discriminação no cotidiano são, então, desvelados, dando consistência ao que Freire considera necessário para superação da condição de oprimido, da passividade diante da História que acontece:

> *Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação* (FREIRE, 1996, p. 128).

Vera, embora tenha ingressado no Mestrado em Educação da UERJ, no ano de 2001, questiona, dentro das Políticas de Ação Afirmativa, as cotas para negros nas universidades, pois acredita que *não vai mudar muito o que está aí... porque os negros que vão estar lá, vão ser os negros possíveis e passíveis de estarem lá. Porque aquele outro negro mesmo, que marca nossa etnia, a pobreza, esse não passa nem em frente da escola.*

Vera, em geral, relaciona pertencimento étnico-racial e posição de classe, contudo, há que se estabelecer devidas especificidades e pontuar questões, pois a desigualdade racial não pode estar embutida, confundida com a desigualdade social, com o risco de encobrir-se, assim, o racismo presente no âmbito social.

Um dos argumentos utilizados pelos críticos às Políticas de Ação Afirmativa e, principalmente às cotas para negros e pardos nas Universidades seria sua inconstitucionalidade, pois, segundo estes, as cotas contrariam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que reza que todos são iguais perante a lei, assim, todos têm os mesmos direitos e devem ser tratados em igualdade de condições. Neste sentido, opositores às Ações Afirmativas, em geral, propõem que haja um maior investimento na educação básica, pois o "problema" seria sanado quando todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, recebessem uma educação de qualidade.

Tal argumento tem por pressuposto a igualdade étnico-racial e a desigualdade apenas social, pois, se educadas, todas as crianças negras e não negras teriam igualdade de condições na vida escolar, profissional, econômica etc. Eis um discurso falacioso. Embora concorde que a educação pública, gratuita e de qualidade seja um direito que deve ser garantido a todos os brasileiros e brasileiras, o fato é que a realidade da desigualdade racial não se modifica com leis universalistas.

Guimarães (2003) coloca em discussão algumas ações que estão sendo ou que poderão vir a desenvolvidas no sentido de superação das desigualdades na sociedade brasileira e, questiona duas delas, que, segundo ele, têm caráter universalista: a primeira, visando "o combate à pobreza e redistribuição de renda" e a segunda, visando a "melhoria do ensino público de primeiro e segundo graus". Segundo o autor, *essas são as políticas favoritas da maioria dos brasileiros de maior nível de renda, assim como do atual Ministério da Educação*[87]*. Ninguém pode ser contra essas políticas em si* (2003, p. 78-79). O que é preciso refletir é se elas farão reverter o atual quadro de desigualdade racial no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e quanto tempo levará para que os resultados sejam sentidos, questiona o autor. Não pretendendo responder, mas problematizando e fazendo-nos refletir junto, o autor acredita que *o tempo necessário requereria o sacrifício de muitas gerações* (2003, p. 79). Ou seja, quantas gerações ainda continuariam sendo sacrificadas em nome de um tratamento dito "igualitário"?

Assim, Gomes (J. B., 2003), questiona a chamada *igualdade formal* ou *processual*, ou seja, a igualdade perante a lei, pois esta não assegura a real *igualdade*

[87] O artigo é fruto de uma fala proferida numa Mesa Redonda, em dezembro de 2001, portanto, não fica claro se o autor se refere ao atual ministério ou ao anterior.

material ou *de resultados* e nos diz, em determinado momento de suas reflexões, defendendo a segunda modalidade de igualdade, que:

> *Somente a* ação afirmativa*, vale dizer, a atuação transformadora, igualadora pelo e segundo o Direito possibilita a verdade do princípio da igualdade, para se chegar à igualdade que a Constituição Brasileira garante como direito fundamental de todos* (GOMES, J. B., 2003, p. 41).

O autor vai tecendo argumentos que reconhecem o respaldo jurídico para que se estabeleçam medidas afirmativas na sociedade brasileira e se resolva o que considera, possivelmente, o nosso maior problema social: *o alijamento e a marginalização do negro na sociedade brasileira* (*ibid.,* 50). Além da garantia de igualdade de oportunidades, dentre os objetivos das políticas de ação afirmativa, que têm como uma de suas modalidades as cotas, estaria o objetivo de *induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de superioridade de uma raça em relação à outra, do homem em relação á mulher* (*ibid.*, p. 30), segundo o autor.

Assim, não concordando com Vera, mas aproveitando sua reflexão para trazer um tema tão atual que tanto tem nos mobilizado, acredito que se leis universalistas não atendem às diferenças, não respeitam tais diferenças e não modificam a disparidade construída historicamente, precisamos de alternativas que cumpram o papel de propor uma eqüidade entre diferentes segmentos sociais e entre diferentes grupos étnico-raciais. Portanto, para resolver a desigualdade racial, historicamente instituída, só com formas desiguais de garantia dos direitos, até então negados por sua invisibilização, também, historicamente construída.

Continuando a argumentação em defesa de políticas diferenciadas visando superar a desigualdade racial, nos aproximamos, mais uma vez, do pensamento de Henriques, que, embasado em dados estatísticos, nos diz que:

> *A necessidade de uma ação anti-racista que enfrente o desafio histórico de integrar as perspectivas "universalista" e "diferencialista" se encontra no centro de um processo de desnaturalização da desigualdade racial. Portanto, faz-se necessário redefinir os horizontes de igualdade de oportunidades entre brancos e negros estabelecendo políticas públicas explícitas de inclusão social* (HENRIQUES, 2002, p. 96).

Gomes (J. B., 2003) apresenta uma interessante análise que vem justificar a emergência de uma *ação anti-racista*, como propõe Henriques (2002), pois, segundo o autor, a experiência e os estudos de direito e política comparada têm demonstrado que, *tal como construída, à luz da cartilha liberal oitocentista, a igualdade jurídica não passa de mera ficção* (p. 18). Por isso, o autor vai discutindo as possibilidades que se colocam na conjuntura atual, pois:

> *... em lugar da concepção "estática" da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção "dinâmica", "militante" de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas na própria sociedade* (GOMES, J. B., 2003, p. 19).

A partir dessa mudança de perspectiva e tratamento da igualdade formal para substancial e dinâmica, surge, segundo o autor, a idéia de *"igualdade de oportunidades"*. O ser humano, que pela concepção liberal de igualdade era tratado como ser genérico, abstrato, passa a ser percebido e tratado em suas especificidades, portador de características que o singularizam: raça/etnia, gênero, idade etc. Neste sentido, às políticas sociais que buscam viabilizar a *concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de "ação afirmativa" ou, na terminologia do direito europeu, de "discriminação positiva" ou 'ação positiva"* (GOMES, J. B., 2002, p. 20).

Vera ainda problematiza outra questão quando reflete sobre a possibilidade de ter sido aprovada para o Mestrado em Educação por conveniência, por ser oportuno ter no programa uma mulher negra e menciona o tratamento diferenciado que vem recebendo – excesso de cortesia, fato que já discutimos anteriormente, pois esteve/está presente nas relações paternalistas entre brancos(as)/negros(as), que precisa manter o "outro", negro(a), sob sua tutela, marcando a hierarquia nas relações:

> *... tem hora que eu fico me questionando aqui nessa Faculdade... passar pra esse mestrado, se não foi em momento oportuno a universidade, da UERJ. "Está bom que vocês leram lá a minha prova, que foi sigilosa, e que não sabia se eu era*

> *branca ou se era negra, mas na entrevista, aí vocês tinham que ver que eu era negra, não dava para..." (...) engraçado, lá as pessoas me tratam tão bem, tão bem, que não precisava me tratar tão bem assim, precisava me tratar igual a todo mundo. Elas têm medo de me magoar. Eu, olha só: mulher, velha (tem o problema da idade), negra e pobre, não é? Não precisa me tratar tão bem se desculpando, a sociedade como se estivesse se desculpando de tudo o que fez... (...) Eu acho que eles querem me fazer incluída, pelo menos nem que seja por um minuto ali. Mas não por satisfação da minha etnia, mas para satisfação deles, pra eles terem o que falar: "Não, a gente aqui respeita os oriundos de outras raças" (VERA).*

Vera questiona sua própria aprovação, pois parece ter sido uma das poucas negras aprovadas (quem sabe, uma das poucas negras concorrentes às vagas), o que reflete, também, o afunilamento das possibilidades de ingresso e permanência de negros e negras nas universidades e, principalmente, nos Cursos de Pós-Graduação, fato já denunciado pela própria Vera pelo estranhamento de uma maioria de mulheres negras no Curso de Pós-Graduação "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", da UFF.

Neste contexto de mobilização e com as Ações Afirmativas na agenda de discussões das universidades públicas e na sociedade brasileira, de modo geral, o questionamento feito por Vera, de que poderia haver um certo oportunismo em sua aprovação diante do atual quadro social, vem ao encontro do dito por Gomes (J. B.), pois, segundo o autor:

> *o tema entrou definitivamente na pauta das questões nacionais, a partir do momento em que o governo federal, em posição corajosa assumida perante a comunidade internacional, não apenas reconheceu oficialmente a existência de discriminação contra negros[negras] no Brasil, mas prometeu instituir modalidade específica de ação afirmativa (as "cotas") visando a propiciar maior acesso de negros [negras] ao ensino superior* (J. B., 2003, p. 16-17).

Se por um lado há uma mobilização no âmbito social, com o reconhecimento oficial da existência de racismo na sociedade brasileira e tal fato tem provocado ações e reações, favoráveis ou contrárias a esta evidência histórica, por outro lado, Vera, sendo negra, tem sentido certo incômodo por tamanha "cortesia" das pessoas com quem tem convivido na universidade: *(...) engraçado, lá as pessoas me tratam tão bem, tão bem, que não precisava me tratar tão bem assim, precisava me tratar igual a todo mundo*, ou ainda, certo oportunismo por parte da instituição, pois haveria um ganho político com a inclusão de negros e negras: *Eu acho que eles querem me fazer incluída (...) não por satisfação da minha etnia, mas*

para satisfação deles. Mas, pra eles terem o que falar: "Não, a gente aqui respeita os oriundos de outras raças".

Ao refletir sobre o "bom tratamento" que tem recebido, provoca, também, uma outra reflexão que nos remete ao sentido da palavra "tolerância", pois acredita que haja uma tolerância em relação a sua raça/etnia, não uma aceitação da diferença. A tolerância em relação ao outro implica a diferença e a superioridade de um (a referência) em relação ao outro (o diferente), estabelecendo-se ou mantendo-se uma relação hierárquica, como já discutimos anteriormente.

A tradição africana, mais uma vez, é trazida como possibilidade de reflexão, pois Bâ (2003) diz ter aprendido em sua escola de iniciação a aceitar cada pessoa tal qual ela é, seja africana ou européia, originária de diferente cultura ou religião. No entanto, o autor nos fala que essa aceitação do outro pressupõe que não se abdique de sua identidade: *Este respeito e esta escuta do outro, seja ele quem for ou de onde vier, desde que estejamos bem enraizados em nossa própria fé e identidade, seriam, mais tarde, uma das maiores lições que aprendi de Tierno Bokar* (p. 135). A consciência das raízes de si mesmo, de sua identidade, de sua individualidade possibilita que se aceite o outro e se respeite sua diferença.

Colocando em diálogo a cosmovisão africana trazida por Bâ (2003), mais uma vez, o pensamento de Maturana (1984) nos vem: *é preciso aceitar o outro como legítimo outro*, ou seja, o fato de respeitar profundamente o outro, passa pela compreensão das diferentes lógicas dos sujeitos da relação, sem hierarquizações, ou seja, passa por uma atitude de aceitação, via uma ação que busca compreender (*comprehendere* = abraçar junto) a diferença, percebendo o quanto esta diferença foi tratada em termos de desigualdade, para, então, superar tal atitude, que é excludente.

Considero que a constatação do racismo e sua admissão oficial, em uma sociedade que teve, historicamente, como pensamento dominante o mito da democracia racial, cause certa desestabilização, provoque comportamentos um tanto quanto confusos nas interações pessoais e sociais. No entanto, tais comportamentos em relação ao segmento negro da população sempre existiram. Sua invisibilização gerava acomodação para manutenção da ordem vigente, do bem-estar social.

Penso que Vera começa a perceber, como ela mesma diz, estar passando por um processo de afirmação de sua raça/etnia, pois tanto ela como as demais professoras: Ângela e Elizabeth, em sua trajetória escolar, em sua trajetória de formação, buscaram conformar-se com a ideologia dominante, de cunho assimilacionista, pois o fato de serem negras as colocava em condição de desigualdade na sociedade brasileira.

A educação parece ter sido o caminho escolhido pelas famílias das três professoras e por elas mesmas para a busca da superação da diferença que as colocava em situação de desigualdade, mesmo que, muitas vezes, as professoras neguem/revelem esse tratamento desigual em suas narrativas, evidenciando contradições inerentes ao próprio processo de construção identitária, ou seja, evidenciando a própria complexidade presente na construção da identidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Os caminhos para a formação das três professoras que buscaram a Pós-Graduação "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares" encontram, também, outras semelhanças. As histórias de Vera, Elizabeth e Ângela mostram que elas, mesmo em épocas distintas, fizeram magistério no IERJ, evidenciando, também, que suas famílias, sendo de origem popular, como no caso de Elizabeth e Vera, valorizavam a educação e buscavam para suas filhas uma educação pública de qualidade, numa escola reconhecida por sua tradição na formação de professores.

Vera diz não ter sido por opção que fez o magistério, mas por imposição. Havia a necessidade de ter uma profissão para trabalhar e a mãe acreditava que moça deveria ser professora, fato que tem sido recorrente na História do Magistério[88]. Ângela fez a opção pelo magistério e pelo IERJ e para Elizabeth, o Normal parece ter sido quase que um caminho "natural" para uma mulher, pois a mãe fazia questão de que ela não perdesse a oportunidade de estar no IERJ, fato que aparece em sua narrativa acerca do cumprimento da exigência de alisar o cabelo para continuar estudando e tornar-se professora.

Diferentemente de Elizabeth, que revela em seu depoimento ter sofrido por atitudes preconceituosas, Ângela em nenhum momento disse ter passado por situações de racismo. Vera relata não ter sentido preconceito ou discriminação por parte das colegas ou

[88] Sobre a feminização do magistério, ver: ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação* nº 4, p. 41-61. Porto Alegre: Pannonica. 1991; LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade***,** p. 101-132. Gênero e Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 20, nº 2, jul/dez. 1995; NÓVOA, António. 1996. *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora; dentre outros.

professoras, mas declara não ser convidada para freqüentar as casas das colegas, as festas, os passeios, limitando-se suas relações, aos trabalhos escolares.

Tal fato reforça a idéia que antes discutimos: ao assumir-se negra, o preconceito também passa a ser desvelado, pois, naquele momento (escola básica e período de formação), não se sentindo negra, Vera sequer percebia a exclusão (ou se negava a perceber), pois mesmo num relato futuro, ressignificando o passado, ela não o questiona. Assim, Vera narra um fato interessante: quando foi fazer a inscrição para o Colégio Pedro II, havia uma prova para o ingresso na quinta-série. Ela fora com a mãe e, estava, nesse dia, vestida com uma roupa bem simples e calçando chinelos de dedo, de borracha. A secretária que fazia a inscrição teria desaconselhado sua mãe de inscrevê-la, dizendo: *se eu fosse a senhora não perdia tempo fazendo a inscrição de sua filha para o Pedro II, que ela não vai conseguir passar.* Porém, tal fato não mudou a atitude de sua mãe que a inscreveu, pois confiava na educação que dera à filha até então, e Vera, respondendo às expectativas da mãe, sempre foi uma das melhores alunas nas escolas onde estudou. E, contrariando a previsão preconceituosa da secretária, também foi aprovada para o Colégio Pedro II.

Souza (1990) nos aponta uma das estratégias dos negros para sobreviver numa sociedade em que precisam provar que não têm defeito, quase que se desumanizando, mostrando sua excepcionalidade, superando-se continuamente para tentar igualar-se ao outro: *Ser o melhor?[a melhor?] Na realidade, para se afirmar, para minimizar, compensar o "defeito", para ser aceito[aceita]. Ser o melhor[a melhor] é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida* (p. 40), mesmo que não consiga obter o êxito que seria tornar-se branco(a), seguindo a ideologia dominante do branqueamento.

Ao buscar entender o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras, partindo das narrativas de Vera, Elizabeth e Ângela, fui levada a perceber, também, a invisibilidade da professora negra e de afro-descendentes em geral, dentro de uma estrutura social enegrecida[89], contrapondo-se à ideologia do branqueamento, arquitetada pela elite dominante e seus intelectuais neste país.

[89] De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), aplicada pelo IBGE, em 1999, cuja pergunta ao entrevistado é "qual a cor ou raça" dos membros do domicílio, tendo opções: amarela, branca, indígena, parda e preta, segundo Henriques (2002) *Ao longo da década de 90, confirmam-se os patamares estabelecidos no início dos 80, com os brancos representando cerca de 55% e os negros cerca de 45% da população brasileira* (p. 19-20), refletindo uma mudança na composição racial brasileira, pois no século XIX a população branca era minoria – 44%, em 1890 – passando a 64% no recenseamento de 1940,

A invisibilidade do *ser negro(a)*, e por vezes, a negação da identidade étnico-racial, da própria raiz, se deve ao fato da mesma ter sido construída, historicamente, via ideologia do branqueamento e mito da democracia racial, ainda persistente no contexto brasileiro.

No entanto, se há uma invisibilidade do negro que deixa marcas no cotidiano de vida e profissão das professoras negras, esta se faz como *uma invisibilidade visível*, tomando de empréstimo o termo usado por Araújo em sua apresentação no Curso *Afro-descendência, diversidade cultural e educação*[90].

Assim, algumas pistas se evidenciam a partir das narrativas de Vera, Elizabeth e Ângela, em diálogo com autores e autoras que foram emergindo de suas narrativas, mas que, de forma alguma, pretendem ter caráter conclusivo. São pistas, repito, são alguns indícios nesta encruzilhada que é o trabalho de pesquisa e sua escrita, mas, como toda encruzilhada é potencialmente um tempo/espaço de possibilidades, há ainda caminhos, atalhos a serem percorridos e a estrada nos convida a ir em frente, pois novos diálogos e novas leituras se anunciam. No entanto, dentre as pistas encontradas até então, destaco algumas:

Primeiro destaco a não-linearidade no processo de construção identitária das professoras negras, em se tratando de minha discussão, falo em processo de construção da identidade étnico-racial. Segundo Souza (1990, p. 17) *a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio*, pois o próprio termo *óbvio* só se tornaria tal a partir do *descortinar de muitos véus*. E ouso dizer, que a partir de determinados pontos de vista, pois nem sempre o que é óbvio para um pode ser considerado óbvio para outro. E neste sentido, *ser negra* ou *tornar-se negra* nos desafia a compreensão de formas de identificação pautadas em diferentes referenciais que vão construindo identidades que se transformam, tendo em vista que a identidade não é algo que esteja dado, acabado, mas pressupõe processo e construção.

---

fruto das políticas de incentivo à imigração européia, entre o final do século XIX e os anos 30 (século XX). A partir dos anos 80, ocorre um aumento da população "parda", fato que se estende aos anos 90 (século XX) (HENRIQUES, 2002). Assim, ao dizer *enegrecimento das estruturas sociais* é por reconhecer que pardos e negros, independentemente das atribuições oficiais e/ou das autodefinições, pertencem à população negra ou afro-descendente.

[90] O curso de extensão aconteceu na Faculdade de Formação de Professores da UERJ – São Gonçalo, no período de 7 a 11 de janeiro de 2002, do qual fui uma das organizadoras e também participei da mesa com o tema: "Cotidiano escolar: a invisibilidade da professora negra e dos(as) alunos(as) negros(as) da escola pública".

Concordo com Nóvoa, que ao desenvolver um trabalho com histórias de vida de professores, aponta que a construção da identidade é *um lugar de lutas e conflitos.* Aí se dá um processo de negociação, de busca de identificação tanto pessoal quanto profissional, em que *não se pode separar o professor da pessoa do professor.*

Uma segunda questão que quero ressaltar é que a construção da identidade étnico-racial é uma história que envolve, ao mesmo tempo, processos de negação e de afirmação.

Se tomarmos como exemplo a história de Ângela e sua irmã – registradas, respectivamente como parda e preta e a negação da origem e identidade étnico-racial por parte de Ângela, e a confrontarmos com o momento presente, em que diz ter *se assumido negra,* constatamos que a professora, em sua vida e no cotidiano de trabalho, vem atuando de forma diferente e potencializando as histórias de vida de seus alunos e alunas, valorizando-os(as) em suas diferenças. Se, ao assumir-se negra, desvela-se o preconceito e a discriminação, antes invisibilizados, por outro lado, resgata-se o potencial do seu pertencimento étnico-racial.

E, mais uma vez, no dizer de Souza (1990), se essa construção envolve uma experiência de conflitos por meio da negação, da subjugação, da alienação, do massacre da identidade, ela é, para além do caráter negativo, é *a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades* (p.18).

Em terceiro lugar, a construção identitária, se é de desencontros, é de reencontros, se é de desconstrução, é de reconstrução. Trata-se de uma reescrita da própria História.

Em Elizabeth, a experiência de negação, portanto, da identidade étnico-racial, vivida no passado pela imposição de uma estética seguindo o modelo eurocêntrico, imposta pela Escola Normal, é ressignificada neste momento em que a professora se assume negra, pois Elizabeth trabalha num Curso de Formação de Professores e, ao deparar-se com situações similares às vivenciadas por ela, pode interferir, discutir a temática sobre relações étnico-raciais, assunto de seu interesse, a fim de melhor compreender e desmistificar, desvelar o racismo presente no cotidiano.

Finalmente, destaca-se a questão que foi emergindo dessa discussão: se a construção identitária está perpassada pela ideologia do *branqueamento*, pelo

desencorajamento de negros e negras de lutar por manter a diferença (assumindo suas características físicas e culturais), além de desencorajá-los(as) a ocupar um lugar de igualdade nesta sociedade – *se eu fosse a senhora não perdia tempo fazendo a inscrição de sua filha para o Pedro II, que ela não vai conseguir passar* – é também uma história de convite às experiências compartilhadas como importante espaço/tempo de transformar a realidade de negação das raízes africanas.

Neste sentido, as professoras transformaram o vivido no Curso de Pós-Graduação em *experiência* (BENJAMIN, 1994). Por que digo isto? Benjamin discute que nem sempre o vivido é experiência, para que haja experiência é preciso que elas tenham um caráter de partilhamento, onde presente, passado e futuro perdem a linearidade e se atravessam e o ato de narrar encontra uma sintonia entre narrador/ouvinte. As professoras negras – sujeitos desta pesquisa – têm demonstrado esta possibilidade em suas práticas cotidianas, apontando para novos caminhos de construção da identidade étnico-racial em que a memória compartilhada permite que a práxis se torne experiência pela narração conjunta.

Reflexos do assumir-se negra na prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares

... o povo ibo tem um provérbio no qual se afirma que, quando um homem diz sim, o seu chi também diz sim. Okonkwo dissera sim com muita força; e por isso o seu chi concordara. E não somente o seu chi, mas também todo o clã, porque se julgava um homem pelo trabalho de suas mãos[91]

Busco fios a tecer nossa tapeçaria de experiências, que vai despontando numa das telas que construo, como nos convida a pensar o poeta João Cabral de Melo Neto (1997), com quem comecei a dialogar no início dessa história de múltiplas vozes, de múltiplas imagens reconstruídas pela memória. Em *A lição de pintura*, o poeta nos fala da inconclusão de um quadro, podendo sem fim continuá-lo... que *tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras.*

Essa história de múltiplas vozes e imagens que a memória reconstrói, traz e pede cores, nuances, texturas diferentes para cada uma das telas que se abrem, tendo a memória como fio a realçar o *continuum* de tempos-espaços.

Chego, pois, à tela que vem mostrar os reflexos do assumir-se negra para as práticas pedagógicas das professoras junto aos alunos e alunas das classes populares – **Mulher negra alfabetizando – que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?**

Este importante diálogo tecido pelas tramas das narrativas evidencia sementes nos cotidianos e nas práticas pedagógicas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera, que refletem os cotidianos de tantas professoras negras.

O momento de saber sobre suas práticas, as atividades que vêm desenvolvendo, sobre o trabalho pedagógico, sobre os estudos feitos, suas expectativas... parece ter vindo com o final do ano de 2002, tempo de reflexão, em que memória e imaginação, como elos de um processo dinâmico, nos colocaram diante do novo, num olhar que é remissivo, prospectivo e perspectivo. Algo prenunciava que 2003 precisava ser o anúncio de novas possibilidades. E assim parecia ser... E assim parece continuar sendo...

Novos tempos com a vitória de Lula, *a esperança venceu o medo. Um novo mundo é possível* nos chamava ao Fórum Mundial de Educação e ao Fórum Social

[91] ACHEBE, Chinua. 1982. *O mundo se despedaça.* São Paulo Ática, p. 33.

Mundial, em Porto Alegre. Foram nutrientes recebidos/compartilhados para a militância cotidiana. *Agora, sim, o povo está feliz! A esperança venceu o medo!* Em seu grito de convocação, Neguinho da Beija-flor nos convidou a viajar no tempo-espaço pelas lutas contra-hegemônicas em busca de uma sociedade mais justa. E, dentre os heróis representando a indignação do povo brasileiro, estava Zumbi, que talvez como Okonkwo, protagonista do romance de Achebe (1982), considerado forte, um lutador que venceu a miséria e o infortúnio por afirmar-se, além de um *chi* (deus pessoal) bom, também seja um exemplo de quem *partiu os caroços da palma*, de quem, por saber, *fez a hora e não esperou acontecer.*

Achebe nos conta que, embora fosse considerado um homem de sorte – aquele para quem os caroços da palma eram rompidos por um espírito benevolente, o próprio Okonkwo partira os caroços de palma, enfim, não ganhara fama por sorte, mas pelo trabalho de suas mãos e, *quando muito, poder-se-ia dizer que seu chi, ou deus pessoal, era muito bom* (p. 32).

E, aproximando mito e realidade, como os convida a ancestralidade africana, podemos encontrar nas histórias de tantos negros e negras brasileiros(as), exemplos de luta, de resistência, de movimento para a transformação de uma realidade que lhes negou e, por vezes, ainda lhes nega a humanidade. Assim, as histórias das professoras são, também, exemplos de quem aproveitou o momento, a estrela, o *chi*, e tem buscado narrar e escrever uma outra história.

Com essa energia, com esse Axé e nesse clima de esperança outra etapa da pesquisa se realizou. Ao contar esse momento, percebo a expectativa, a crença na possibilidade de que a prática pesquisadora possa trazer, com as sementes cotidianas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera, ao compartilharem suas práticas, novas sementes que germinem e se transformem em outras experiências a serem compartilhadas nos cotidianos escolares, através das quais, professoras, alunos e alunas afro-descendentes percebam o quão potencializadora pode ser a identificação com sua origem étnico-racial, ou seja, a afirmação do pertencimento étnico-racial.

Tivemos uma entrevista aberta, muito mais com o teor de conversa, em que elas foram trazendo suas experiências da prática pedagógica, suas trajetórias desde o final do Curso de Pós. Tinha a intenção de entregar às professoras o material de pesquisa e o texto

da tese escrito até o momento. Nossa conversa ao telefone, enquanto marcávamos a entrevista, foi tornando mais forte e confirmando a hipótese de que seria importante estar compartilhando e ouvindo suas opiniões acerca do que havia escrito sobre suas histórias de vida. Neste sentido, preparei uma cópia do texto para cada uma e elas acordaram que seria interessante fazerem a leitura e, tão logo concluída, nos encontraríamos para um diálogo no qual expusessem suas impressões, bem como para que trouxessem imagens (fotografias) para anexar à tese.

Elizabeth, parecendo intuir sobre o que seria pedido, levou-me fotos da última peça de teatro encenada pelas alunas do curso Normal da Escola Estadual Pandiá Calógeras, onde trabalha e, mesmo quando conversávamos ao telefone, parecia querer contar tal experiência.

Minha experiência com a pesquisa realizada faz crer que o trabalho com narrativas orais nos aquece e mobiliza para a escrita. Ouvir as três professoras, depois de algum tempo, reavivou o movimento de pesquisa e convidou-me novamente a retomar a escrita, partindo de suas narrativas.

Para a tradição africana, a fala é um dom de Deus, ela é, ao mesmo tempo, divina e sagrada: *divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente.* Assim, expressa vibrações de forças, independentemente do modo de exteriorização que assuma. *É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma,* nos diz Bâ (1982, p. 185). E, se é força, como nos ensina Bâ (*op. cit.*), é porque a fala cria uma ligação de vaivém, gerando movimento e ritmo, que é vida e ação. Tal vaivém é simbolizado pelo movimento dos pés do tecelão, um dos ofícios tradicionais africanos[92], pois os pés sobem e descem ao tecer. E, *o simbolismo do ofício do tecelão baseia-se inteiramente na fala criativa em ação* (BÂ, 1982, p. 185). Simbolicamente, é o tecelão que, tomando a palavra forjada pelo ferreiro, a tece para que o sapateiro, curtindo-a, possa amaciá-la.

Estou, assim como o tecelão, tomando a palavra e tecendo com ela, partindo das narrativas forjadas pelas professoras negras, para que, compartilhadas suas palavras/falas,

[92] Os ofícios artesanais, simbolicamente importantes na tradição oral africana, possuem caráter sagrado e oculto, pois imitavam a obra de *Maa Ngala* (criador de todas as coisas), sendo atividades em que *Maa* (homem=criatura) atua sobre a matéria para transformá-la, completando a obra do criador. *De fato, os gestos de cada ofício reproduzem, no simbolismo que lhe é próprio, o mistério da criação primeira (...) ligava-se ao poder da palavra. Diz que: "O ferreiro forja a palavra. O tecelão a tece. O sapateiro amacia-a curtindo-a"* (Bâ, 1982, p. 196).

outros sujeitos da experiência possam torná-las macias, compreensíveis, dialogando com elas. Assim, serão outras professoras negras e não negras, que assumindo o ofício de sapateiras, poderão, na trama cotidiana, ir tornando a História e a cultura afro-descendente visível, compreensível, amaciando-a por meio da desmistificação de uma História Oficial de caráter racista e excludente.

O eu precisa do outro para ser, assim, alguns princípios são inerentes ao convívio em comunidade e um deles, é o princípio da solidariedade que continuará ganhando visibilidade neste trabalho, pois marca as experiências narradas pelas professoras negras, marca, também, o cotidiano das famílias afro-descendentes, das famílias das classes populares. *Por essa razão a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem [mulher]* (BÂ, 1982*,* p. 199).

Para a tradição oral, a oralidade não é meramente um elemento de comunicação, mas possibilita que a sabedoria ancestral seja manifestada entre a comunidade, numa rede de saberes que são formadores dos sujeitos individuais-coletivos. Desta maneira percebo o trabalho com narrativas orais na divulgação da pesquisa, não como mera transmissão dos fragmentos ouvidos, mas como potencialmente formador, pois possibilita o diálogo, a reflexão, a construção de sujeitos mais atentos à palavra do outro, portanto, às diferenças, às singularidades de cada história. É o *complexus*, o próprio tecido da complexidade trazido pela força da experiência, é a parte contendo informação e refletindo o todo e o todo como tecido complexo contendo as partes, não como somatório, mas como teia que se entrelaça, mantendo especificidades.

Assim, as narrativas de cada uma trazem singularidades, mas ao mesmo tempo, refletem uma história comum, coletiva e o diálogo se dá quando não abrimos mão da complexidade, do "tecido com", mas, ao contrário, quando nele mergulhamos para compreendermos as histórias em seu movimento dinâmico, em que ações, aparentemente contraditórias, podem ser entendidas como complementares e como possibilidades de construção identitária.

Tenho aprendido com a prática da pesquisa, tenho aprendido com as professoras, sujeitos da pesquisa e suas narrativas demonstram isso. Nossas entrevistas suscitam reflexões que nos fazem buscar reavaliar nossos pontos de vista, são

desestabilizadoras de pretensas certezas. Percebo o movimento criador e criativo, tanto em minha prática como nas práticas das professoras que aparecem para mim em suas narrativas, repletas de sentido.

Mas, o que trazem as narrativas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera? Que experiências narraram sobre seus cotidianos de estudo, de trabalho? O que escolheram trazer ao diálogo nesta conversa em que foram convidadas a falar sobre suas trajetórias pessoais, profissionais, enfatizando a prática pedagógica, no período posterior ao término do Curso de Pós e a nossa última entrevista?

Se as narradoras, no momento da entrevista, fizeram escolhas, pois a memória é seletiva e vai buscar o que há de significativo para contar, assim também, no processo de escrita, busco, dentre suas narrativas, fragmentos que fazem sentido no momento em que escrevo. Mas, se além de seletiva, é a memória recriada, ou, no dizer de Manoel de Barros (2003) a *memória é inventada*, pois nos diz poeticamente em prosa: *Tudo que não invento é falso,* as professoras ressignificam, inventam a partir do presente, o que foi o sentido do passado para elas. Assim, também eu, no momento da escrita, vou inventando possibilidades ao trazer suas narrativas, pois o lugar de onde falo, também, singulariza o meu dizer.

A relação que se estabelece no processo da pesquisa reflete um momento rico e complexo que não pode ser compreendido se simplificado. Portanto, mais uma vez, faz-se mister trazer à tona a não-neutralidade desta relação. É uma relação entre sujeitos, subjetiva, pois, e não meramente objetiva como se pretende que sejam os trabalhos científicos. Assim, por onde começar a tecer, que fios escolher, dentre as muitas narrativas?

Persigo, nesta trama complexa ou nessa encruzilhada de tantas narrativas que se permeiam, um caminho, fazendo escolhas que vão indicando novas possibilidades numa escrita que pretende incluir outras tantas narrativas e compor um novo diálogo, não mais entre mim e uma das professoras, mas entre todas nós, as múltiplas vozes que trazemos e todas as outras que quiserem tomar parte dessa tessitura dialógica.

Escolho, então, começar pelo final dessa segunda fase de entrevistas, ou seja, pela última das professoras entrevistadas – Elizabeth – que me disse, quando terminávamos nossa conversa, estar fugindo daquele momento, pois não sabia se teria algo a dizer, algo que pudesse me ajudar na pesquisa. Ao receber um recado meu para marcarmos uma data,

não retornou a ligação e falou ao marido: *Que Regina? Porque eu tenho mais duas conhecidas*, justifica-se. *Você sabe se é a Regina da UFF? Bom, vai ligar de novo!*

Elizabeth demonstra ter dúvidas sobre a importância de sua narrativa: *Meu Deus, o que eu vou falar que possa ajudá-la?* Mas, sua rica história de vida, a importância das narrativas que apresentam um potencial formador e transformador, aliada a meu compromisso com a pesquisa e com os sujeitos da pesquisa, fizeram-me insistir, mesmo diante do seu silêncio, de sua resistência, que muita coisa diziam a mim.

Como pesquisadora, invadia e invado o espaço das professoras. Os percalços, os desafios da pesquisa se interpõem, fazem parte do processo investigativo. O interesse comum nos aproxima, mas, eventualmente, passei a ser vista como uma conhecida/estranha. A atividade de pesquisa coloca-me num lugar de poder, de "superioridade" e causa certo incômodo. Mas seria só esse o motivo do "suposto" incômodo causado por mim? Ou poderia Elizabeth incomodar-se com o próprio processo de construção identitária, com o confronto com a própria identidade? Mesmo diante de tais questionamentos, liguei e marcamos a entrevista para uma manhã de sábado, na UFF, como preferiu.

Ao trabalhar com história oral, Portelli nos instiga a repensar nosso papel, pois segundo o autor o(a) informante é quem detém o que nos importa ouvir para a realização do trabalho de pesquisa: *A arte essencial do historiador é a arte de ouvir* (1997, p. 22).

E, continuando, Portelli nos faz refletir sobre a importância da *arte de ouvir* para quem se propõe fazer uma pesquisa em que a oralidade tem centralidade diante de outras fontes, arte esta que pressupõe uma *escuta sensível*, uma aceitação do ponto de vista do outro. De certa forma, o lugar de poder do pesquisador ou pesquisadora são questionados, pois, para o autor, quem define a tônica da realidade pesquisada é o(a) depoente/narrador(a), é sua palavra que importa, é o depoente quem tem o conhecimento que nos importa: *(...)... se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas* (PORTELLI, 1997, p. 22).

Elizabeth fez suas escolhas, preparou-se para a entrevista, preparou um roteiro escrito para conduzir sua fala, segundo ela. Antes que eu pedisse, levou fotos de uma peça

de teatro realizada ao final do ano de 2002, com uma turma do magistério, na escola em que atua – Escola Estadual Pandiá Calógeras – no município de São Gonçalo. Levou textos de suas alunas, refletindo sobre o preconceito racial, pois a peça trabalhava com a questão. E começou a escrever sobre sua prática, pois acredita ter dificuldades em se expressar, assim, elaborou um texto-roteiro sobre as atividades desenvolvidas junto às alunas do magistério: *... Mas eu estava assim, resistindo por isso. Agora eu estou pensando neste novo momento. (...) eu tenho dificuldade pra ficar me expressando (...) Meu Deus, o que eu vou falar que possa ajudá-la? Entendeu? Eu só posso falar do meu trabalho. Espero que... (...) Eu espero estar ajudando você. Eu vou tentar escrever, refazer esse texto...*

Elizabeth é professora-pesquisadora, com o movimento da pesquisa que venho desenvolvendo, juntamente com seu processo de busca de aprofundamento teórico-prático sobre suas experiências pedagógicas, tem feito registros escritos, tem solicitado que suas alunas escrevam, tem documentado os eventos da prática pedagógica por meio de fotografias: *... vou trazer foto da minha prática, vou trazer todas as fotos da prática que eu tenho lá...*

Elizabeth, inconformada com práticas pedagógicas excludentes com as quais se deparou e ainda se depara nos cotidianos escolares do Curso Normal (no qual é professora) e da Escola Básica (em que estagia com suas alunas), vem assumindo uma postura investigativa, contagiando, também, suas alunas. Os desafios cotidianos com os quais se deparam tornam-se objetos de suas reflexões, ou seja, dada determinada prática, buscam a teoria que dela emerge e novas teorias que possam ajudar a melhor compreender a realidade estudada com a finalidade de voltar à prática, transformando-a. Assim, não há hierarquia entre teoria e prática, elas são faces de um *continuum*, se retro-alimentando constantemente, cuja finalidade é a transformação da prática pedagógica.

Elizabeth conta que tem trabalhado com as narrativas das alunas. A professora que assume a palavra, pelas dificuldades e preconceitos vividos, agora tem possibilidade de melhor compreender e ajudar sua aluna a assumir, afirmar sua identidade e dizer sua palavra, expressar sua *palavramundo*, parafraseando o mestre Paulo Freire.

Elizabeth tem buscado o aprofundamento para o que considera uma lacuna em sua formação e na formação de suas alunas: as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Assim, não tendo conseguido realizar o Dia da Consciência Negra na escola, devido ao período de avaliação do final do ano, que coincidiu, também, com o período do

Provão[93], tem buscado alternativas para o desenvolvimento de um trabalho de conscientização das alunas e que tem sido pautado pelas histórias de vida, partindo das narrativas...

> *(...)A gente está até pensando fazer isso, anteceder isso, não deixar pra data 20 de novembro, já visto que não vai conseguir. Então a gente está tentando esse ano um projeto, já para 2003, pra tentar realizar um trabalho. Então, dentro dessa questão, a gente trabalhou o negro, depois eu trabalhei a narrativa de vida, eu pedi pra cada um fazer tipo um memorial, contar um pouco da sua história e nisso eu li muitas histórias, assim, belíssimas no sentido que elas tinham tudo para desistir, porque meninas que... algumas traficavam drogas, passavam fome, com muita história... Então eu li, ler aquilo e chegar na sala de aula, olhar pra aquela aluna, eu tinha de ser diferente pra não olhar com piedade, com olhar de piedade. Mas, graças a Deus elas conseguiram vencer isso tudo, superar, não é? E eu acho que esse sofrimento também dessas alunas vai ajudá-las a entender muitos alunos no período em que elas estiverem lecionando e até agora já no estágio, porque algumas trazem: "Ah professora, o aluno estava usando droga", então pra ela que já participou disso, já conviveu com a droga, eu acho que fica mais fácil ela falar uma palavra pra ele, aconselhar, porque eu que estou de fora, participei disso, então fica mais fácil. Então, a gente tem muitas histórias de vida ali, mas de alunos que querem... eu acho que isso é importante. Então, assim, eu estou aprendendo a trabalhar com esse negócio de narrativa, que é uma coisa assim, pra mim nova, ler a narrativa, entender, procurar ajudar o outro, não é? Até no seu texto[94] você traz muito as narrativas, porque você trabalha com as narrativas, e não só ficar em você ler o que a aluna narrou, mas procurar entender aquilo tudo, até trabalhar um pouco também a questão da auto-estima, que é uma questão também que me preocupa um pouco, é da afetividade... (ELIZABETH).*

É interessante perceber o olhar atento, a escuta sensível de Elizabeth, não só para as questões que envolvem o preconceito e a discriminação no cotidiano dos(as) afro-descendentes, temática que tem estudado, mas para outras questões que são relevantes e emergem das histórias de vida de suas alunas. A professora tem descoberto a importância do trabalho com as narrativas, que trazem experiências, portanto, a vida real para o diálogo em sala de aula... Elizabeth faz um movimento no sentido de trabalhar o conhecimento de forma transversal, quando parte da experiência de suas alunas, para, então, discutir com

[93] Ao falar em "Provão", Elizabeth utiliza o termo apelidando o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), tendo em vista referir-se à avaliação feita no Curso Normal.

[94] Elizabeth se refere ao seguinte artigo: JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje sou professora. (p. 21- 41). *In:* VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). 2000. *Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A.149p. (Coleção O sentido da Escola).

elas os conhecimentos, os conteúdos emergentes de suas narrativas, as inúmeras temáticas suscitadas.

Quando falo em trazer o conhecimento de forma transversal, não me refiro à proposta de trabalho dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que trazem, além das disciplinas formais do currículo, os *Temas Transversais*, pois acredito que esta seja mais uma forma de "engavetamento" de temáticas que perpassam o cotidiano escolar, independente de nossa vontade e disposição para trabalhá-las. Falo em transversalidade do conhecimento, tendo como referência os estudos de Gallo (1997, p. 127), pois acredito com o autor que *o acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as "gavetas" seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito entre elas.*

Elizabeth, da forma que vem trabalhando, faz com que o currículo do magistério seja vivo e esteja sempre em construção. Na realidade, trabalha com o real em movimento e reconhece o potencial formador e transformador que têm os conteúdos que partem da realidade dos sujeitos do processo pedagógico. No entanto, sua busca é por superação desses conteúdos, não no sentido de desqualificá-los ou hierarquizá-los, mas de buscar outros, novos conhecimentos a partir desses que emergem das práticas cotidianas. Neste sentido, a escola perde a centralidade na construção/produção de conhecimento, passando a ser mais um dos tantos espaços/tempos em que tal construção/produção se dá. Pois, concordo com Gallo que:

> *A transversalidade do conhecimento implica possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica, e onde situações até então insuspeitas poderão emergir* (1997, p. 133).

Assim, ao trabalhar com temáticas emergentes das narrativas, transformando-as em conteúdos programáticos a serem estudados no Curso Normal, compreendendo-os como fundamentais na formação de suas alunas, Elizabeth aproxima-se, também, da tradição oral africana que compreende a experiência como uma forma de pedagogia – de ensinar/aprender. É da experiência que são retirados os ensinamentos, o que revela o caráter não disciplinar das escolas de iniciação. Bâ (1982), embora se refira ao processo de

ensino/aprendizagem (termo utilizado por mim) ligado às crianças, nos faz compreender a lógica das grandes escolas de iniciação, em que:

> *... o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança* (BÂ, 1982, p. 192).

Elizabeth percebe que a experiência narrada por sua aluna que teve contato com o mundo das drogas, por exemplo, pode ajudá-la, como professora do magistério, a melhor compreender as diferenças em sala de aula, pois vai conhecendo os sujeitos com os quais trabalha e a realidade deles, possibilitando a interferência nessa realidade para melhor atuar a formação de futuras professoras. Mas, além disso, assim como nas *escolas de iniciação*, trazidas por Bâ, essa valorização da experiência como portadora de saberes, de conhecimentos que precisam ser problematizados, debatidos, aprofundados, pode ajudar suas alunas a recriarem conhecimentos em suas futuras realidades de trabalho, melhor compreendendo-as e podendo nelas interferir. Ou seja, a prática pedagógica é práxis, é reflexão e ação comprometidas.

Ao falarmos em experiência, mais uma vez, rompemos com a linearidade tempo-espaço e podemos pensar no *continuum* que a memória, ressignificada pelo presente, permite trazer à tona. É possível perceber como a professora, que viveu experiências de negação da identidade em seu Curso Normal, nos anos 70 (século XX), quando foi convidada a cortar o cabelo *black*, pois "não ficava bem para uma normalista (futura professora) apresentar-se assim em sala de aula", hoje, atuando como professora, pode melhor compreender e ajudar suas alunas a desconfiarem de pretensas certezas, de idéias preconceituosas, mas naturalizadas na sociedade. Neste sentido, possibilita a construção de conhecimentos que sejam emancipatórios e transformadores de sua própria realidade e das realidades de seus alunos e alunas.

Pela narrativa de Elizabeth, percebe-se a inclusão do debate sobre relações raciais/étnicas em sala de aula. Sua preocupação com a comemoração do Dia da Consciência Negra, relegada ao segundo plano pelas demandas burocráticas do final do ano letivo, não se dá meramente por ter sido a data institucionalizada oficialmente. Além da justa comemoração, a professora considera importante dar visibilidade e trazer à tona o

debate sobre o tema, não só em sala de aula, mas no coletivo da escola. Neste sentido, vem organizando, juntamente com outras professoras do colégio, um projeto de trabalho para o ano seguinte – 2003 – que permita uma dinamicidade e continuidade no tratamento de temáticas ligadas à exclusão do direito à cidadania plena, dentre elas, o preconceito e a discriminação racial.

Elizabeth prenuncia, em sua prática pedagógica, por compromisso com a afirmação da identidade étnico-racial negra e com a denúncia de práticas racistas, o que o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionaria no dia 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, alguns dias depois de nossa entrevista, tornando obrigatório o ensino da *História e cultura afro-brasileira"*[95]

Elizabeth demonstra compreender, por sua própria história de vida, a necessidade de conhecer a história de sua origem étnico-racial e por isso, mesmo antes de ser instituída a História da África e cultura afro-brasileira como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio, oficial e particular, a professora, apesar de reconhecer a precariedade de sua formação, busca caminhos para a problematização da temática, visando a construção de conhecimentos emancipatórios no cotidiano escolar do qual faz parte.

Possivelmente, o movimento de Elizabeth não é único, outras experiências neste sentido vêm sendo realizadas por outros professores e professoras, afro-descendentes ou não, tendo em vista a superação da realidade de desigualdade racial encoberta no plano social, que se reflete nos cotidianos escolares.

Assim, os ventos pareciam mudar com a chegada de 2003 e ecoava no ar um movimento comprometido com os excluídos deste país, e, especialmente, vendo-se a

[95] *O Presidente da República faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira: § 1º O conteúdo programático a que se refere o* caput *deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 7ºB. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003, 182º da Independência e 115º da República. Luiz Inácio Lula da Silva, Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque. Atos do Poder Legislativo.* (Texto extraído do Encarte do Boletim Mensal *Informação em Rede*. Nº 53. Ação Afirmativa).

possibilidade de termos uma História do Brasil protagonizada, verdadeiramente, por negros e negras, até então subjugados/as pela História Oficial.

Contudo, é preciso não esquecer as inúmeras iniciativas do Movimento Negro, ao longo de nossa História e Silva (P. B. G.), em artigo anterior à Lei 10.639/03, chama a atenção para tais ações do Movimento Negro e para a necessidade de implantação de políticas públicas, quadro que parece estar sendo modificado:

> *Para os sistemas de ensino acertarem os passos com os afro-brasileiros, é preciso bem mais do que as importantes iniciativas e justas vontades do Movimento Negro através de seus grupos organizados. Urgem políticas vinculadas aos objetivos macro estabelecidos para a nação brasileira e articuladas aos diferentes setores sócio-culturais que formam a sociedade. Já não bastam políticas pontuais, de curta duração ou impraticável execução, ou ainda de caráter assistencialista...*(SILVA, P.B.G., 2002, p. 47).

Percebe-se, ainda, a partir das colocações de Silva, que mesmo as ações do Movimento Negro e a obrigatoriedade do ensino de História da África não garantem a efetiva modificação de práticas de caráter discriminatório em relação aos "afro-brasileiros", pois tais práticas racistas estão arraigadas e se perpetuam em nossa sociedade, e, por conseqüência, nos cotidianos escolares. Portanto, é preciso muito mais, é preciso uma mudança de compreensão acerca da construção da formação do povo brasileiro, fato que vem acontecendo com Vera, Elizabeth e Ângela.

Acredito que o movimento instaurado, mesmo que tardiamente, propondo políticas de Ação Afirmativa, em vários âmbitos sociais, juntamente com a Lei 10.639/03, da Educação, consiste em *medidas macro*, como propõe Silva (P. B. G., 2002), não apenas com caráter pontual e de curta duração, tampouco, assistencialistas, mas comprometidas com a reconstrução de um ideal de país, que desmascara o mito da democracia racial sob o qual foi constituído o Brasil.

Assim como a prática pedagógica de Elizabeth vem demonstrando, por meio das experiências narradas, uma preocupação com a transformação da realidade na qual atua, também as práticas de Ângela e Vera, em cotidianos diferenciados – ensino fundamental, ensino médio e supletivo – e com ações, também diferenciadas, demonstram tal preocupação.

A narrativa de Ângela, que se segue, permite perceber que sua prática pedagógica é, também, a prática de uma professora-pesquisadora. Ângela investe num trabalho com a Literatura, e é por este meio que tenta interferir na realidade a fim de transformá-la. A professora reconhece uma lacuna em sua formação: a ausência do conhecimento da História da África e, por isso, faz um outro Curso de Pós-Graduação para aprender sobre as raízes do povo brasileiro. Ao aprender/apreender a História reconhece que pode melhor contribuir para a formação de seus alunos e alunas e constrói uma narrativa não linear que reflete a própria práxis, processo dinâmico, fruto do movimento da reflexão para a ação. Assim diz Ângela:

> *Em 2002 eu trabalhei com uma turma que equivale a uma segunda série, que no Rio a gente chama de ano três, ano final do ciclo (...). Então, o trabalho foi muito isso, tudo... a parte de literatura, não é só a parte que tem africanos ou afro-descendentes, mas também. Então, de estar não só lendo algumas histórias, assim como também estar oferecendo lá na estante, ter lá, que as crianças pegam assim como pegam os outros livros. Acho que foi um ano muito disso, acho que eles perceberam algumas coisas na mudança da nossa biblioteca na escola. (...) Eu acho que a idéia mesmo de 2002 teria sido essa, de busca mesmo. Comecei a fazer o curso de História da África, que pra mim tem sido um aprendizado muito grande, coisas que eu não tinha visto, nem ouvido falar em todos esses anos de estudos. Descobri que você tem uma história, que o povo de onde você descende tem uma cultura, que não é só o que as pessoas falam, que mostram nos livros, nas escolas, "contribuições do negro", como se fossem só umas coisinhas que vieram: "Ah, contribuiu com isso, com aquilo, com a capoeira, com o batuque, com não sei o quê", quer dizer, que é muito mais, que tem muito mais histórias. Entender todo o processo também de escravização, o escravismo. Tudo isso veio e estou me aprimorando, tentando buscar mais respostas pras coisas. Então, acho que esse estudo, esse curso está sendo superimportante pra mim. Fundamental. É busca mesmo de uma identidade: Quem sou eu? De onde eu vim? E o que a gente está fazendo aqui? Então, entender melhor a história, eu acho que não dá pra você entender o momento atual sem você entender realmente o que aconteceu no processo histórico de formação do povo brasileiro, do Brasil, da África... A gente vai chegar a estudar a África hoje, a gente estuda desde os primórdios até chegar ao que ela é hoje. Então eu acho que isso tudo vai me ajudar bastante nessa busca pela minha identidade. Então eu pretendo até em 2003 continuar buscando, porque eu acho que ainda tem muita coisa pra aprender. Cada vez que eu pego alguma coisa eu vejo que tem muito mais ainda pra buscar, pra descobrir, pra aprender, pra entender. Eu acho que não é uma coisa assim tão simples e rápida que você lê num livro só. Quanto mais você lê, mais você precisa ler e reler e buscar outros autores pra você conseguir entender todo esse mecanismo mesmo, todo esse processo. Então, é o que eu tenho feito (ÂNGELA).*

Ao trabalhar com a noção de professora-pesquisadora, mesmo correndo o risco de ser redundante, pois Freire (2000) diria que o(a) professor(a) já traz em si o(a) pesquisador(a), que a pesquisa é inerente à prática pedagógica, considero importante a possível redundância, pois tal noção reforça a idéia da *práxis* e Ângela é um exemplo de quem, ao se deparar com a realidade (prática), busca compreendê-la por meio do estudo (reflexão), para, assim, interferir na realidade (ação pedagógica), visando a uma transformação da realidade (proposta emancipatória). Para tal, trabalha com a Literatura, rica possibilidade de ensino-aprendizagem, pois com ela se identifica.

Assim como tentei aproximar a proposta de Elizabeth, que tem por opção trabalhar partindo das experiências narradas por suas alunas, com a tradição oral africana (BÂ, 1982), podemos aproximar, a essa mesma tradição, a proposta de Ângela, que desenvolve um trabalho cotidiano a partir da Literatura, visando apresentar às crianças referenciais de identificação com a origem africana, pois segundo o tradicionalista:

> *... a educação tradicional começa, em verdade, no seio da família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios etc* (BÂ, 1982, p. 194).

Ângela, ao continuar sua narrativa, vai trazendo elementos que reaproximam sua prática pedagógica das práticas tradicionalistas africanas, bem como, sua memória, que busca as histórias ouvidas na infância, permite a ela perceber, neste momento de identificação com sua ancestralidade, o quão potencializador pode ser o trabalho com a Literatura, que se propõe a trazer referenciais de identificação para suas crianças. A preocupação da professora negra permite assumir e afirmar publicamente seu pertencimento étnico-racial... *É busca mesmo de uma identidade: Quem sou eu? De onde eu vim? E o que a gente está fazendo aqui?* E reconhece na História da África a possibilidade dessa identificação e por isso busca fazer um Curso sobre História da África.

Como professora-pesquisadora, inconformada com a negação de sua identidade, com a falta de referenciais de identificação, com uma história que rompeu as raízes de seus ancestrais, Ângela percebe a importância de proporcionar a seus alunos e alunas formas de aproximação com essa história ancestral, de aproximação com personagens negras, reais ou

fictícias com as quais possam se identificar e construir suas identidades. A Literatura torna-se o elo para tal construção junto às crianças:

> *Eu sempre gostei da parte de Literatura Infantil, sempre tive uma certa paixão por Literatura Infantil. Eu acho que a história traz muita coisa pra gente, pra você se identificar com personagens ou não, pra você, sei lá, botar pra fora seus sentimentos também, sentir algumas coisas em relação à personagem que está ali, aos movimentos. Entender algumas coisas até da sua vida mesmo através da história, da literatura. (...) Às vezes uma historinha sempre ajuda a gente a entender melhor. E eu sempre ouvi muitas histórias. Na minha casa tinha uma moça que trabalhava lá e ela contava muitas histórias pra gente, embora ela não soubesse ler, nem escrever. Na verdade ela não sabia nem o nome dela direito. O nome dela, ela dizia, às vezes que era Terezinha de Jesus, às vezes ela dizia que era Terezinha Matilde de Jesus. Então ela não sabia direito nem o nome dela, mas ela contava muitas histórias pra gente e era uma coisa muito gostosa. Histórias de medo, de brincadeiras... e isso era muito bom pra gente, ouvir essas histórias, eu cresci ouvindo muitas. E eu gosto de contar histórias pras crianças. E aí, através do curso também foi que eu percebi que eu contava muitas histórias, mas que eu não dava importância às histórias que tinham personagens negras, histórias africanas também. Era como se elas não existissem. Então eu contava histórias japonesas, histórias indígenas, histórias portuguesas, histórias de um monte de coisas, mas da África nunca pintou. Até porque, eu confesso que eu ignorava a existência até de certas histórias que eu conheço hoje. Então, é... e eu venho através dessas histórias que eu vou lendo com as crianças, dessas lendas africanas, eu sinto que eles entendem como uma referência, é como uma identidade mesmo. "Puxa vida, é do povo africano e eu descendo desse povo e tenho uma história". Então eu percebo nas crianças, principalmente nas crianças negras, que elas gostam de ouvir essas histórias e muitas vezes elas fazem referências a elas: "Aquela história que você contou, aquela história africana que você contou". Às vezes eles apontam um lugar no mapa de onde era aquela história que eu contei. Então tem sempre algum tipo de referência. Eu acredito que isso sirva como busca mesmo de você saber que você também tem uma história, não é só o índio... porque a gente na escola trabalha muito com as histórias indígenas, não é? A gente trabalha com outras literaturas, mas a gente esquece da literatura africana, que tem histórias também para crianças, tem muita coisa pra criança, tem muitas fábulas, tem muita coisa. Então, eu acredito na importância disso pra você buscar mesmo a tua identidade, saber que teu povo também tem alguma coisa, que não é só o dos outros. Acho que mais ou menos isso que eu estou tentando buscar, quer dizer, fazer realmente, mostrar se há uma relação disso, realmente, ou seja, de ouvir essas histórias, de ter contato com essas histórias, do que elas modificam, do que elas podem estar ajudando nessa construção da identidade ou não (ÂNGELA).*

A investigação e a intencionalidade de seu trabalho com a Literatura vêm ao encontro do proposto por Bâ (1982), quando o autor fala das escolas de iniciação, pois,

além das experiências, são as fábulas, as lendas, os provérbios etc que proporcionam as primeiras lições, são os legados dos ancestrais para a posteridade.

Da narrativa de Ângela, destaca-se o fato de que as crianças formadas nesse processo, acreditando serem seus antepassados escravos, passam a reconhecer sua ancestralidade africana e, ao ouvirem uma história com personagens africanas, exclamam surpresas: *"Puxa vida, é do povo africano e eu descendo desse povo e tenho uma história".* A Literatura torna-se importante via de identificação, de potencialização e afirmação da identidade étnico-racial. O que Ângela tem percebido são possibilidades de afirmação de identidades antes negadas, omitidas, diante de um referencial etnocêntrico, tendo por referência o colonizador e, mesmo reconhecendo que apesar da lacuna histórica, existem muitas lendas indígenas que fazem parte do acervo das bibliotecas infantis, o que não acontece com lendas ou histórias protagonizadas por personagens negras. Ainda assim, quando algumas lendas africanas ou indígenas são disponibilizadas para contação[96] de histórias e leituras das crianças, em sua maioria, as personagens são elementos figurativos, reforçando estereótipos negativos, depreciativos ou reforçando características pouco concretas com as quais as crianças possam se identificar, como é o caso do "Negrinho do Pastoreio" e da "Iara", dois exemplos de lendas que sempre fizeram parte do repertório escolar.

Tanto em Elizabeth quanto em Ângela fica claro o interesse e a iniciativa em busca de aprofundamento teórico a fim de melhor compreender e transformar a prática pedagógica tendo como fundamento a questão étnico-racial, o que evidencia para nós que a formação contínua das professoras independe de políticas educacionais de caráter instituído, não negando, é claro, a importância de iniciativas neste sentido, visando a uma melhor qualidade da educação. Mas há práticas instituintes que partem de interesses individuais/coletivos germinando no fértil solo das escolas públicas, que muitas vezes não são reconhecidas e/ou não são valorizadas oficialmente. Mas se há movimentos propositivos, comprometidos com práticas emancipatórias, há, também, o conformismo e a

[96] Depois de utilizar o termo "contação' de histórias, leio na coluna de Afonso Romano de Sant'Ana, no Caderno PROSA & VERSO, de *O Globo*, p. 2, de 5-7-03, que a palavra "contação" é nova, não consta em nossos dicionários e, além de inovadora, tem a vantagem de trazer a idéia de movimento, de ação, pois ligada à oralidade, mantém a força que sempre teve. Por fazer parte da *práxis* cotidiana, está familiarizada por nós que trabalhamos no primeiro segmento do Ensino fundamental e, de fato, revela o potencial da oralidade no trabalho desenvolvido no cotidiano escolar.

manutenção do *status quo*, que muitas vezes decorre de um desconhecimento ou de uma naturalização de práticas excludentes. Assim, convivem no cotidiano escolar *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação* (Boaventura, 2000), simultaneamente e em constante tensão.

Acredito que haja uma necessidade de emancipação, de libertação da situação de opressão vivida por professores e professoras para que, assim, possam trabalhar no sentido de proporcionar práticas emancipatórias a seus alunos e alunas e as histórias das professoras Ângela, Elizabeth e Vera são evidências disso. E, no caso delas, a invisibilidade da problemática que envolve as relações étnico-raciais era opressora, portanto não possibilitava a afirmação de suas próprias identidades. A partir do desvelamento de tal realidade, comprometidas com o *conhecimento-emancipação*, puderam dar início a um processo emancipatório, superando a condição de oprimidas e passando a propor atividades que ajudem seus alunos e alunas a superarem, também eles(as), suas condições de oprimidos(as). E a prática da professora Vera parece não ser muito diferente das apresentadas por Ângela e Elizabeth. No entanto, é preciso levar em conta que as próprias práticas pedagógicas que se evidenciam emancipatórias podem possuir certo caráter regulador e vice-versa, tendo em vista a tensão permanente entre *conhecimento-emancipação/conhecimento-regulação*.

Vera trabalha em duas escolas: uma da FAETEC (Escola Técnica Visconde de Mauá) e faz GLP[97] em uma turma de Ensino Supletivo, e é sobre a experiência com esta turma que Vera fala e demonstra certo incômodo, pois é denunciadora da realidade de tantos jovens e adultos(as) excluídos(as) de direitos e de uma cidadania plena, que não seja uma *cidadania excludente*, como sugere Martins (J.S., 1997):

> *... Agora, o que me dá uma tristeza desses alunos da noite é que quando você começa, por exemplo, Língua Portuguesa, eles não sabem ler, não sabem escrever, não sabem nada ... mas pelo menos vamos partir pra que eles tenham alguma esperança de vida neles próprios, assim trabalhar a auto-estima deles. Aí aquela conversa de que todos nós somos iguais, que foi uma questão de oportunidade,*

[97] Gratificação por lotação prioritária (GLP), é um contrato temporário feito pela SEE – RJ a fim de suprir carência de professores(as) das escolas estaduais, sem que se estabeleça outro vínculo empregatício, por isso, professores e professoras já efetivos(as) fazem uma "dobradinha", como é comumente dito por quem assume outra carga horária a fim de complementar o salário ou como, no caso de Vera, quem quer voltar a atuar com turma do Ensino Fundamental/ Supletivo, tendo em vista que sua primeira matrícula é em uma Escola Técnica.

uns tiveram, outros não tiveram, mas se todos tivessem tido as mesmas oportunidades, todos chegariam a uma situação melhor do que nós estamos aqui agora. Eu estou aqui, mas já que eu estou aqui todos vocês podem estar aqui. Eles ficam achando... eles não acreditam. Você sabe que teve uma turma que bateu palmas quando eu terminei de falar? Menina, eu fiquei assim olhando e eles faltaram todas as aulas, menos as minhas (risos)... renderam muito pouco, mas leram mais. Olha, pelo menos Carlos Drumond, que estava na época do centenário, todo mundo falando, todo mundo falando, os meus alunos de fase cinco, de fase seis, eles falam de Carlos Drumond como se fosse um velho conhecido. Não são bons em leitura, mas de acreditarem em mim e tudo o que eu vou falando, aí eles começaram a se interessar pelo que eu levava pra eles. Mas, eles são, é... é muito pouco tempo porque são seis meses. Nesses seis meses, eles vão aprendendo... que você tem que fazer um trabalho com eles assim... deles acreditarem que eles são seres humanos. A primeira frase "Vocês não são burros" ... "Tão cabeça dura que não aprende". "Você aprende sim. É só você ter tempo e oportunidade que você consegue". Bem que vai ser difícil, você trabalhando o dia inteiro de empregada doméstica, trabalhando, chega lá cansado, estourado. Tinha algumas que dormiam na minha sala. Elas ficavam assim mesmo, parece cantiga de ninar, "tem gente dormindo". Mas eu senti isso... meu Deus, nós somos as professoras, nós temos que formar os cidadãos, mas como? Se o problema não está nas nossas mãos...

(...)Eu potencializo, assim, os alunos se sentem mais alunos... primeiro eles me olham assim esquisito, estranho "Puxa, ela negra, daquele jeito ela vai ser minha professora?" conforme o número de professoras negras na sala, quase não tem. Engraçado, quase não tem onde eu estou trabalhando, professora negra.

(Pergunto se no Supletivo ou na outra – Escola Técnica)

...Na outra também tem um número menor, tem mais homens negros, mulheres tem em números menores. Tem mulatos assim, mas são umas pessoas mais parecidas com pessoas brancas, até do jeito, não sei o quê. Negra, assim, mesmo, são poucas. Eu estou lembrando, percebendo isso lá no supletivo também. Tanto é que com a Benedita, o apelido dela é Bené. Agora você vê como é que... eles mesmos, eles mesmos negros, pobres, afro-descendentes, eles mesmos têm preconceitos com eles mesmos. Mas ... eles começaram a me chamar de Bené. Mas eles queriam que eu levasse um susto, mas eu adorei, porque eu adoro a Benedita. Quer dizer, me chamar de Bené está me elogiando... Aí perdeu a graça. Só um continuou me chamando de Bené. Eu falei assim: "você pode me chamar porque eu adoro a Benedita. Então... eleições, eu vou votar na Benedita e quem me dera ser uma Benedita" (risos). Aí eles acharam estranho porque eu, como é que se fala, eu ter como ídolo uma mulher negra. Mas a minha identificação com ela... Mas realmente eu curti muito esse período que a Benedita estava no governo, mas eu curti muito. Você entrava nas repartições públicas com Benedita no governo, acho que eles não sabem se você é algum parente da Benedita... então (risos), pra eles serem politicamente corretos eles me tratavam muito bem. Sério, sem mentira nenhuma. Em todos os locais... Aí eu estava conversando com eles porque embora na UERJ eles não tenham dado essa oportunidade de eu falar sobre etnia, toda vez que eu posso eu vou pra parte específica. Aí tinha que ler Castoriades e apresentar um texto. E Castoriades tem um texto que fala sobre racismo, claro que eu escolhi o texto, mas ele fala de racismo de todas as formas.

Ele começa mostrando em termos religiosos, que o texto agora (?) Novo Testamento, sei lá, um texto da Bíblia... era um texto racista porque foi uma comunidade que foi escolhida. Eu sei que ele parte assim, mostrando que o racismo é um fruto de relações entre os homens de "Eu não posso ser igual ao outro". Claro, se eu for igual ao outro eu não existo.... (...) Eu não posso ser inferior ao outro... (...) Eu tenho que ser sempre superior ao outro. É isso que passa sempre na cabeça dos humanos, segundo Castoriades. E eu acredito nisso. E nessa de você ser superior ao outro, há grupos que levam isso tão a sério que chegam a ponto de querer um destruir o outro, nessa corrida pelo poder de ser maior do que o outro. E ele diz que o racismo está justamente aí. Eu sou tão superior ao outro que eu chego a ter ódio do outro. (...) Eu adorei ler esse texto (...) é claro que eu levei pros meus alunos da noite, não na mesma linguagem... Eu falei pra eles assim: "quando vocês me chamam de Bené, vocês estão tentando sinalizar alguma coisa. Pra mim é ótimo, é positivo. Agora, eu não sei no enfoque de vocês se chamar Bené era uma maneira de ridicularizar, eu não sei. Eu, pra mim, está ótimo. Vocês podem continuar me chamando porque eu gosto. Agora, o que vocês pretendem com isso? Também não quero saber não. Cada um pára e pensa, o que vocês estão querendo dizer pra mim? Agora por quê? A cor da pele? Por que uma pessoa não pode ser negra? Por que todos deveriam ser brancos? Porque os brancos são superiores? São superiores por quê?". Aí eu comecei nessa conversa e mostrando essa relação pra eles, que todo ser humano quer ser melhor do que o outro. É isso que eu te falo. Toda vez que a gente vai trabalhar com as classes oprimidas, você acaba esbarrando no racismo, na etnia... é um caminho natural, você não precisa forçar a barra pra nada. As coisas... sabe? ... parece que fluem, assim, naturalmente. E até na faculdade. Eu tenho a impressão, todo o tempo, que eu estou num grupo que é politicamente correto ter uma pessoa negra. Eu acho que tem uma legislação, tem sim, quando eu estava lá na UFF, de que um dos atores, um percentual de atores tinha que ser negro. Eu tenho a impressão de que na sala de aula também um percentual tem que ser negro, mesmo que seja, sei lá, unzinho só, pra estar tudo politicamente correto. E, segundo Castoriades, que não é... não é impossível que chegue um tempo que o homem não tenha mais esse ódio pelo outro por causa de uma raça, mas que isso nós vamos ter que conviver por muito tempo assim... aí eu fiquei pensando naquele cantor Michael Jackson, enquanto eu estava lendo isso eu vi uma foto dele. Meu Deus do céu! Ele se destruiu em querer ser igual ao outro. Porque não existe ainda igualdade entre as pessoas e existe essa luta de.... acho que o ser humano sempre é envolvido pelo orgulho e pelo egoísmo. Orgulho, egoísmo e poder. Eu acho que são os ingredientes. E mesmo que você não viva assim você sempre quer ser superior ao outro. Agora, o negócio que eu descobri basta que você... como é que você se sente em relação ao outro. Você sabendo que você é negra, que você tem todos os preconceitos, que você ouve todas as gracinhas, como é que você faz disso tudo dentro de você? Aí é um espaço seu. Eu estou bem, bem negra, eu estou bem, eu não tenho problema... não tenho problema, tenho todos os problemas, mas eu não me deixo intimidar pelos problemas...(...) Só sei que agora eu estou querendo muito é estudar mais pra entender mais, porque eu acho que o conhecimento é uma forma de poder. Só não quero meu poder assim, eu quero meu poder pelo conhecimento e não quero abandonar uma sala de aula. Eu quero que muitas outras pessoas tenham condições, mesmo que não saibam Português e

Matemática, mas que pelo menos de se sentir mais gente, ou de se sentir tão gente quanto outra pessoa qualquer. É isso que eu estou querendo em sala de aula. (...) E eles me pediram no final do ano: "Professora, vê se não abandona a gente não", aí eu falei assim: "Vou ver". "Eu queria que a senhora sempre ficasse com a gente". "Eu vou ver, mas a gente nunca faz o que a gente sempre quer e na vida a gente encontra um, depois encontra outro e vai se encontrando aí pela vida toda". Mas, no fundo, no fundo, eu quero continuar, porque o resultado é muito melhor. Eu acho que é aí que mora a nossa profissão, de ser professora. Foi o que vocês fizeram o tempo todo na UFF, nos potencializaram, a gente seguiu o caminho. Acho que o pessoal deve ter ficado muito mais forte. E você poder passar isso pra outra pessoa (VERA).

Vera evidencia como a memória vai trazendo imbricados os tempos: presente-passado-futuro. A narrativa, momento de contar uma experiência, é também o momento de refletir sobre ela, é o momento da surpresa ao se deparar com algo ainda não pensado, é um momento de pensar o futuro, de planejar, de esperar o que poderá ser, partindo das experiências concretas que vai trazendo ao diálogo. Muitas questões podem ser discutidas aqui, no entanto, busco nesta encruzilhada, alguns possíveis caminhos, escolho, assim, tomar algumas questões que entram em diálogo com a proposta inicial.

A narrativa de Vera aponta para um triste fato constatado por ela junto aos alunos e alunas do supletivo: *eles não sabem ler, não sabem escrever, não sabem nada...* Estaria Vera negando a cultura, os saberes de seus alunos e alunas, e considerando conhecimento apenas os saberes escolarizados, ou mesmo o fato de saberem ler e escrever?

Por todo seu discurso e pela prática que evidencia por meio dele, Vera demonstra um compromisso com a reconstrução da auto-estima de seus alunos e alunas e não parece desconsiderar todo o potencial de suas histórias de vida, em geral, histórias de trabalhadores e trabalhadoras. No entanto, ao mesmo tempo que Vera diz trabalhar a auto-estima visando a reconstrução de uma cidadania negada: *mas pelo menos vamos partir pra que eles tenham alguma esperança de vida neles próprios...* é muito forte e marcante em seu discurso o pensamento hegemônico que determina como conhecimento apenas o saber escolarizado, o saber da classe média, fundamentado pela lógica eurocêntrica.

A ambivalência é marca no discurso de Vera, pois o forte movimento de afirmação da identidade étnico-racial convive com as marcas deixadas pelas máscaras brancas que, historicamente, teve que usar e têm sido usadas por negros e negras nessa

sociedade, muitas vezes, a fim de resistirem, de sobreviverem à lógica que os desqualifica em sua humanidade.

Em Vera, percebo, também, um *quefazer*, tomando de empréstimo uma forma de dizer do mestre Paulo Freire, em que sua trajetória de vida, sua profissão e os estudos acadêmicos são convergentes, pois o texto lido para o Mestrado em Educação é levado à discussão em uma turma de Supletivo. Ao perceber uma situação de racismo, a professora instiga, por meio da discussão, a problematização do texto e da situação colocada em questão, em busca da desnaturalização de práticas preconceituosas – o caso de Benedita, Bené, como diz. Além de evidenciar que Benedita pode ser uma figura de identificação, no sentido potencial, da identidade negra.

Assim, Vera, vai interferindo na realidade. Mas a professora, por sua narrativa, coloca a desigualdade étnico-racial dentro de um quadro que considera mais abrangente, que é o da desigualdade social. Vera diz que ao falar de classes oprimidas, o racismo está presente. Acredita que é preciso, antes, fazer com que seus alunos e alunas se reconheçam como gente, pois a sociedade assim não os trata. Faz um trabalho para que recuperem a auto-estima perdida, para que se levantem e lutem pela cidadania que têm direito. Muito mais que aprender Português ou Matemática, quer que seus alunos e alunas sintam-se gente, sintam-se cidadãos e cidadãs e como tal, sejam reconhecidos(as) e respeitados(as).

Em muitos momentos de sua narrativa percebo que as relações étnico-raciais, antes tão discutidas por ela, tão questionadas, perderam a centralidade, mas não a relevância. Se não é seu objeto de estudo, aborda o mesmo e dá destaque a ele, pois ela mesma afirma ser impossível falar de classes populares ou subalternas (termos por ela utilizados), sem que se fale de "negros e negras, de mestiços e mestiças", pois, em sua maioria, é aí que eles e elas se encontram.

No entanto, considero importante questionar o fato de que a desigualdade social abarca a desigualdade racial, ou seja, que ao trabalharmos com as classes populares estamos, conseqüentemente, levando em conta a desigualdade racial, pois a população negra encontra-se nas classes populares. Pois se é certo que negros e negras compõem, majoritariamente, a base da pirâmide social, evidência comprovada nos dados estatísticos, que já não conseguem mais camuflar os efeitos maléficos de uma sociedade racista, por outro lado, diluir a questão racial numa discussão de classe, não dá visibilidade a ela e

minimiza a possibilidade de luta contra-hegemônica visando a superação da desigualdade racial.

O discurso de Vera *de que todos nós somos iguais, que foi uma questão de oportunidade, uns tiveram, outros não tiveram, mas se todos tivessem tido as mesmas oportunidades, todos chegariam a uma situação melhor do que nós estamos aqui agora,* nos coloca diante de uma questão problemática, pois não somos iguais, há diferenças que nos marcam e ela mesma reconhece tais diferenças. Tais diferenças serviram, em muitos momentos da história da humanidade para justificar a supremacia, a superioridade de uns em relação aos outros, como ela mesma reconhece ao trazer ao diálogo o autor Castoriades.

Assim, podemos discutir sobre essa suposta "superioridade" construída, na relação entre oralidade e escrita, pois que a última serviu de instrumento de dominação e subjugação dos povos de tradição oral. Historicamente, a escrita e a educação escolarizada têm sido vistas como possibilidades de civilizar, de humanizar os "selvagens", os "bárbaros", ou seja, os sujeitos pertencentes às sociedades de tradição oral ou que trazem marcas dessa herança cultural. Nesse processo, a humanidade desses sujeitos é negada.

Bâ (1982), trazendo o pensamento de seu mestre Tierno Bokar, nos lembra que *Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura* (BÂ, 1982, p. 181). Os considerados sem cultura e desumanizados, também foram os colonizados nessa sociedade: indígenas e negros, sujeitos que por herança possuem a tradição oral. Neste sentido, as mesmas oportunidades não foram dadas aos diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira, porque *a priori* não foram consideradas as diferenças desses grupos, seus diferentes saberes pautados por uma cosmovisão que se distanciava e distancia da eurocêntrica. Diferentes, não tendo as mesmas oportunidades, negros e indígenas precisam ter assegurado um direito diferenciado de garantia de oportunidades, bem como, também outros segmentos sociais. A educação coloca-se, então, como essencial nessa luta e é ela que nos importa discutir.

Assim, mesmo percebendo as contradições na fala de Vera, quando afirma a igualdade de todos, enfatizando a questão das oportunidades diferenciadas, é importante ressaltar sua preocupação com a cidadania de seus alunos e alunas. É comum, também, nas narrativas das três professoras uma preocupação com a formação contínua, dando

relevância à temática étnico-racial. Há nos discursos das três professoras o interesse em superar o que consideram "lacunas" na formação. Há uma busca por conhecimentos que sirvam para superar a situação de desigualdade, de negação da história dos(as) afro-descendentes. É o conhecimento como forma de liberdade, de emancipação. Aqui o papel fundamental da Educação e a importância da LDB 10.639/03, que coloca a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares oficiais e particulares, dos ensinos fundamental e médio. Um importante passo foi dado no sentido de reencontro com nossa herança histórico-cultural, mas este desafio traz, em seu bojo, a demanda por formação de educadores e educadoras que irão atuar nos diferentes segmentos de ensino, para que, de fato, consigam romper com tão longo período de história negada.

Mesmo que haja outras iniciativas e propostas pedagógicas de cunho anti-racista das quais as três professoras, Ângela, Elizabeth e Vera, podem ser apenas exemplos, partes de uma história coletiva que aqui tenho tentado problematizar e potencializar; por outro lado, o que se evidencia, em grande parte na educação, é uma ausência e uma invisibilização da discussão de temas ligados a relações étnico-raciais, preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

Assim, falo na necessidade de formação de quadros para atuarem frente à nova demanda, pois, caso contrário, a Lei 10.639/03 pode tornar-se mais uma imposição a ser sonegada no interior das escolas, sem que, efetivamente, haja uma participação do coletivo. Pois não raro, ouvimos de professores e professoras que esse assunto já está superado, não raro, ouvimos mães reclamando que ficar falando de negro(a) na escola é perda de tempo[98].

Elizabeth, ao explicitar como foi despertado o seu desejo por trabalhar com as narrativas das alunas do Curso Normal, traz a preocupação de que a discussão acerca da temática étnico-racial não fique restrita apenas às aulas de História e acredito que sua narrativa nos ajude a encaminhar a discussão, pois reafirma questões anteriormente colocadas, vindo ao encontro da proposta da LDB 10.639/03 e pensando a discussão de forma mais abrangente e transdisciplinar, mesmo que a LDB não elimine tal possibilidade:

> *...Eu agora me sinto assim, mais fortalecida, até por estar desenvolvendo essas questões, até porque eu não sabia como é que eu ia iniciar esse trabalho, quando*

[98] Trago de forma genérica alguns comentários ouvidos pelas professoras e por mim mesma em alguns espaços de debate nos cursos de formação de professores(as).

eu trabalhava no Ensino Fundamental era mais fácil, era a libertação dos escravos e dentro do Ensino Médio a questão é outra, não é? Então, como eu poderia estar iniciando esse trabalho? Com o terceiro ano Normal, eu comecei a fazer um trabalho junto com aquele texto da Maria Zita "Ser negra, ser mulher, ser nordestina"[99]*. Então eu comecei a fazer esse trabalho. No início a gente começou falando das dificuldades, então as alunas identificaram muitas dificuldades também que elas tinham, então elas foram colocando isso como sendo um ponto de identificação, as dificuldades e o momento também de estar buscando. Mas eu comecei a trazer pro estudo do negro e eu assim, um pouco suspeita por ser uma professora negra e ter algumas alunas negras na sala. Negro, eu digo assim, negro assim, uma cor bem... um preto mesmo, o negro. E algumas alunas não entendiam muito o que eu estava discutindo, essa identidade. Por que a gente ter essa identidade? Por quê? O que eu queria mostrar a elas? Dar visibilidade ao negro. E a questão também delas, dentro da sala de aula, quando o aluno "Ah, seu macaquinho, seu miquinho!". Elas também poderem ter um suporte pra ajudar esse aluno a se colocar diante dos outros alunos. Então, não é por não ser negra que aquilo não era um conteúdo. Teve até um aluno que perguntou: "Mas, e a aula? E a aula? Professora, e a aula?" Então, isso estava sendo uma aula, mas eu acho que ficou muito assim, voltado pros conteúdos programáticos, que têm nos livros e eu também há muito tempo eu fui presa a isso, não via isso como um conteúdo. E hoje eu tenho a clareza que eu preciso estar discutindo isso e essa discussão precisa realmente estar atrelada dentro do Curso Normal como conteúdo, discutido mesmo dentro do curso, dentro da ementa do curso, isso está claro. Então dentro desse terceiro ano Normal, a gente já tinha esse texto. A gente sentou pra realizar mais ou menos o que a gente ia trabalhar durante o ano letivo, a gente já deixou claro esse texto e essa discussão. Mesmo assim, uma discussão tímida, inicial, eu acho que ainda foi alguma coisa assim estanque, porque ficou muito voltado para a minha disciplina, eu me via assim sozinha, discutindo isso. De repente também eu não me sentei com os outros colegas pra discutir isso, então ficou assim, dentro da prática pedagógica, todas as três professoras do terceiro ano, nós trabalhávamos isso, mas tipo assim, mais um trabalho isolado dentro do terceiro ano normal, não é? Porque dentro da escola fala-se do negro, mas muito dentro da aula de História, não é? E nas outras aulas... nas outras disciplinas não tem isso assim como conteúdo. E essa é uma grande dificuldade que a gente ainda tem dentro do curso, tentar todo mundo falar, trazer essa discussão da exclusão, que o negro também está excluído, a gente fala da exclusão, mas trazer bem a questão do negro. Então, eu fui assim, suspeita, porque eu, agora, envolvida com esse tema, então eu vou me empolgando, estudando, e aí eu acho uma questão pertinente (ELIZABETH).*

Elizabeth considera a iniciativa ainda tímida, pois restrita a três professoras e a uma só disciplina. Traz uma certa modéstia em sua narrativa, não percebe que o trabalho

[99] FERREIRA, Maria Zita. Ser negra, ser mulher, ser nordestina. Afinal, como me fiz professora? (43- 59). *In:* VASCONCELLOS, Geni A. Nader (org.). 2000. *Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A. 149p. (Coleção O sentido da Escola).

iniciado com três turmas do magistério poderá fazer um movimento dentro da escola, pois faz parte de um processo instaurado. Elizabeth fala sobre a construção da identidade étnico-racial, sobre a dificuldade de identificação, sobre a falta de reconhecimento por parte das alunas no sentido de estabelecerem um debate sobre a exclusão, principalmente em relação à população negra. Mas, a própria professora, ao tentar definir a identidade étnico-racial, confunde-se, evidenciando ainda estar refletindo e construindo um discurso sobre o que é ser negra na sociedade brasileira. Ela (Elizabeth) sabe e afirma-se negra, pois se baseia, também, em atributos físicos: cor da pele, tipo de cabelo... E, segundo ela mesma diz: ... *Negro, eu digo assim, negro assim, uma cor bem... um preto mesmo, o negro. E algumas alunas não entendiam muito o que eu estava discutindo, essa identidade.*

Seria uma contradição o dito por Elizabeth, ou de fato, o pensamento da professora, não estaria representando a ambigüidade, a dificuldade de afirmação da identidade étnico-racial na sociedade brasileira? Como nos lembra Nogueira (1985), o *preconceito no Brasil é de marca e não de origem,* tornando-se muito difícil uma identificação com a etnia/raça negra se as origens estão tão distantes, com as marcas no corpo já tão difusas, diluídas, hibridizadas pela miscigenação.

Elizabeth é negra, sabe que é negra, pois assim se vê e vê as *marcas*, pois assim é vista e identificada pelos outros; ao se ver negra, busca elos com a *origem*, luta por afirmação da identidade étnico-racial e assim quer desenvolver o trabalho com as alunas no Curso Normal, para que elas possam assumir e afirmar suas identidades, suas diferenças, mas que, também, possam interferir na educação das crianças com as quais irão interagir no cotidiano escolar, como estagiárias do Curso Normal e como professoras.

A professora chama a atenção para uma questão que considero muito importante atentarmos: a discussão da exclusão e, principalmente, que a exclusão de negros e negras na sociedade é um tema fundamental e deve ser conteúdo curricular, independentemente do pertencimento étnico-racial de seus alunos e alunas, ou seja, sendo afro-descendentes ou não. Esta é uma questão social. Entender a desigualdade social brasileira, ou a exclusão social, passa pela busca por compreensão dos mecanismos de perpetuação da desigualdade racial que se manifesta em diferentes setores sociais e a escola tem um papel preponderante na manutenção ou na transformação do quadro de exclusão, mesmo que não seja a única responsável por essa mudança, é claro.

A "confusão" na identificação étnico-racial devido às diferentes gradações na cor da pele, que Elizabeth reconhece ser uma dificuldade sua, ou seja, de reconhecer quem é e quem não é negra e quem se afirma ou não como negra, não é uma situação isolada, não é uma dificuldade só dela em seu trabalho com alunas do Curso Normal, mas revela como a ideologia do branqueamento ainda está presente em nossa sociedade. Revela como as marcas fenotípicas: cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz etc são marcas que denotam pertencimento étnico-racial, enquanto que as marcas de origem, as marcas culturais, foram, historicamente, negadas e omitidas pelos referenciais colonizadores que se impuseram como padrão, como norma. É claro que não é tão linear assim essa história de construção da identidade do povo brasileiro, pois a resistência da população negra em busca da manutenção de suas raízes e da cultura de origem africana dá visibilidade a essa cultura, mesmo com o intento ideológico de sua invisibilização ou subjugação por um padrão cultural hegemônico.

Neste sentido, marcas de origem ou fenotípicas, dependendo de serem ou não assumidas por negros e negras, podem não ser tão visíveis assim. O pertencimento étnico-racial na sociedade brasileira torna-se uma escolha política diante da ideologia do branqueamento que ainda faz parte da trama social.

Elizabeth trabalha em uma escola pública estadual, localizada no município de São Gonçalo, um dos maiores bolsões de pobreza do Estado do Rio de Janeiro e, se a pobreza tem cor, reconhece-se em São Gonçalo, a marca afro-descendente. Assim, a articulação entre a temática exclusão social e identidade étnico-racial, tomada pela professora como conteúdo curricular, torna-se ainda mais relevante devido ao contexto, à realidade do município onde atua.

A iniciativa de Elizabeth parece estar ecoando, mexendo com certezas aparentemente sedimentadas, desnaturalizando falsas verdades e mais adiante vamos continuar percebendo os reflexos do trabalho pedagógico junto às normalistas. Por ora, colocando em diálogo as experiências das professoras, Ângela nos ajuda a perceber que nenhum trabalho que mexa com os alicerces de uma ideologia arraigada na sociedade e se evidencie nas práticas cotidianas escolares, passa impune e invisível aos demais olhares dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar:

Outro dia foi até engraçado. Numa reunião pedagógica a coordenadora levou um texto que falava exatamente sobre isso. Ela tirou de uma matéria que saiu no jornal, um artigo que saiu no jornal O Globo, não me lembro bem. O texto dizia sobre uma criança que ouviu na escola uma história de afro-descendente e como é que essa criança se sentiu ao ouvir essa história. E aí ela passou a dizer pra mãe em casa que ela era afro-descendente e tal... quer dizer, ela mostra nesse artigo o quanto que ela... o quanto que a criança se identificou com a história, as mudanças que teve. E a autora do artigo, ela fala disso, dessas histórias africanas, dessas histórias dentro da escola, quer dizer, o oferecer essas histórias. Eu achei interessante, porque até então a escola não se pronunciava. E aí, de repente eu falei: "Caramba! Será que alguém está vendo o meu movimento também?" Quer dizer, de repente a gente pensa, às vezes, que não está, que as pessoas não estão vendo, e elas estão. Então quando ela trouxe esse texto eu fiz a colocação para o grupo, que eu já vinha trabalhando com essas histórias para as crianças e tal. As pessoas ficam na delas, cada uma na sua. Assim... não tem nenhum movimento, mas eu pelo menos faço o meu trabalho pensando nisso. Agora, não vejo movimento da escola buscando isso não. Eu ainda insisto assim: eu sou meio chata quando vem "Ah, vamos escolher os livros que nós vamos comprar", eu boto lá: "Tem esse livro aqui dessa editora, que é muito interessante, está muito bem feito, tem uma história boa pras crianças". De vez em quando eu vou dando as minhas sugestões também de leituras, pra que a escola adquira também esses livros e os ofereça na sala de leitura. E algumas vezes têm sucesso. De vez em quando eu vejo um lá... (ÂNGELA).

Ângela responde à questão que Elizabeth não faz, mas que deixa no ar ao pensar que seu trabalho "miudinho" não atinge a escola, mas apenas as três turmas do terceiro ano Normal. No entanto, parece que o propósito da coordenadora foi dar visibilidade ao trabalho que Ângela vem desenvolvendo, pois a professora acredita que foi por perceber o trabalho com a Literatura Infantil que o artigo de jornal fora levado, talvez no sentido de contagiar as outras professoras. Ângela diz não ver movimento nas demais colegas de trabalho, mas, de uma forma ou de outra, as instiga por meio de seu trabalho, ainda silencioso e restrito, pois ele está ecoando, independentemente dela e da atitude da coordenadora.

A escola de Ângela, como já vimos, fica localizada em uma comunidade – Cruzada – da zona sul do Rio de Janeiro, e recebe alunos da própria comunidade do bairro do Leblon, da Rocinha, do Vidigal etc. Ângela destaca a presença de muitas crianças filhas de porteiros, ou seja, crianças das classes populares e, por sua narrativa, percebe-se que há, no coletivo da escola, muita criança afro-descendente.

Não quero dizer que onde há, majoritariamente, aluno afro-descendente é que devamos trabalhar a temática, como já foi dito anteriormente, pois é relevante a discussão sobre relações étnico-raciais em todos os espaços, não só no âmbito educacional, tampouco restrita aos(às) afro-descendentes, com o intento de melhor compreender a própria sociedade brasileira e seus mecanismos de desigualdade social e racial. Mas, de certa forma, o trabalho que Ângela propõe, possibilita formas de construção ou de reconstrução de identidades em suas diferenças, de potencialização das raízes africanas, de formas de ser e estar próprias das comunidades afro-descendentes, enfim, formas de identificação com a origem étnico-racial, valorizando as marcas tanto físicas como culturais das crianças que estão impressas em seus corpos, que fazem parte de suas histórias, bem como as marcas das próprias professoras.

Segundo Ângela, tem havido uma mobilização maior das crianças que buscam mais a biblioteca da escola para pesquisas que partem de interesses individuais, enfim, as crianças têm construído um comportamento mais autônomo e questionador da realidade, independentemente de suas origens, de suas histórias:

> *Outro dia uma menina virou e falou, foi na sala de leitura e disse assim... Eu sempre pergunto: O que vocês pegaram? Deixa eu dar uma olhada. Eles me mostram "Ah, peguei isso, peguei aquilo...". (...) "Ah, hoje eu pedi a ela que eu queria um livro sobre discriminação" (risos). Aí eu: "O que ela te deu?". "Ela me deu um livro, ela disse que fala sobre discriminação, porque é sobre umas borboletas, uns retalhos que só queriam umas cores, só queriam saber de uma única cor, não sei o quê, não aceitavam aquela diferente e tal". Eu falei: Ah, tá, superlegal esse livro, é interessante essa história.... Quer dizer, às vezes até você se surpreende... "A criança pediu sobre discriminação, sobre..." Ah, tá... "Você está falando alguma coisa sobre isso?" Aí, às vezes, eu falo: É, pintou essa discussão na sala, então eles vão lá e querem buscar livros disso. Eu acho isso legal, também, às vezes me surpreendem com essas tiradas (ÂNGELA).*

Ângela reconhece ter ficado surpresa, pois a menina que fora à biblioteca solicitar um livro sobre discriminação não era negra, portanto, é possível perceber que o despertar para os problemas sociais, envolvendo questões étnico-raciais, não se limita aos alunos e alunas que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação, mas abrange o interesse de todas as crianças, negras e não-negras. O trabalho realizado por Ângela tem sido provocador no sentido de desestabilizar conceitos e preconceitos nas crianças que

convivem nesta sociedade marcada pela desigualdade social, racial e cultural. É possível ir contagiando tanto as crianças como as professoras, pois a própria funcionária da biblioteca parece ter ficado curiosa com a atitude da menina. Quem sabe olhares mais atentos à realidade possam ser despertados? Quem sabe, escutas mais sensíveis possam ser estimuladas?

A educação é o espaço de atuação privilegiado das professoras, é neste espaço que suas ações-reflexões-ações em busca da superação de práticas excludentes e racistas podem ecoar. Estariam elas colocando em prática uma educação anti-racista? Seria essa a possibilidade de superação, contra-hegemônica? Não é novidade que a escola tem sido *locus* de manutenção do *status quo,* numa sociedade de caráter assimilacionista como a nossa, cujo referencial é eurocêntrico. Neste sentido, o diálogo com Pereira (2001) pode nos ajudar a ir encaminhando a discussão a fim de refletir sobre esse papel e essa responsabilidade atribuídos à escola e à educação.

Pereira (2001) nos diz que há uma crença, quase uma mitologização, de que a *educação sistemática*, como sinônimo de educação escolarizada, distinta do que chama *educação difusa*, ou seja, um processo mais geral de socialização, teria condição de dar solução aos problemas sociais. O autor cita como exemplo as iniciativas tomadas pela Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, que inspecionada por cientistas e humanistas investiu e continua investindo na educação como possibilidade de acabar com o racismo no mundo. No entanto, questiona tal intencionalidade e o caráter salvacionista colocado sobre a *educação sistemática*, pois *se o pressuposto da Unesco fosse plenamente verdadeiro, os países e as pessoas com alto índice de escolarização não seriam racistas, pois, por princípio, devem ser tais sociedades e tais pessoas as mais esclarecidas* (p. 22).

Sua discussão continua, no sentido de apontar para a *educação sistemática*, que, de alguma maneira se orienta pelas linhas filosóficas que regem a vocação histórica e a configuração política da sociedade em questão. Ou seja, a escola tem sido colocada a serviço da formação de determinado tipo de cidadão e cidadã, que sirva à ordem vigente.

Neste caso, segundo o autor, nas sociedades ditas democráticas, a filosofia e práticas educativas deveriam, por este princípio apontado, ser orientadas com a finalidade de: *garantir os alienáveis direitos humanos, promover o respeito à diversidade, eliminar as desigualdades sociais, apagar o que é tido como depreciativo nos grupos estigmatizados,*

desaprovar as atitudes e comportamentos sociais que discriminam indivíduos e grupos (PEREIRA, 2001, p. 23).

Grande a responsabilidade colocada sobre a escola, pois não é o único espaço de formação, mas, tampouco tem esta cumprido seu papel no sentido de romper com práticas excludentes, discriminatórias, preconceituosas em relação aos sujeitos que se diferenciam do padrão dominante e a formação, bem como as práticas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera denunciam esta lacuna histórica. Apenas retomando dois exemplos: Vera foi desaconselhada a prestar exame para o Colégio Pedro II, porque "não ia conseguir mesmo", segundo a secretária; Elizabeth, no Curso Normal, no IERJ, foi convidada a "dar um jeito no cabelo", pois, esteticamente não ficava bem uma professora usando *black.* Estes são dois exemplos de discriminação explícita em ambientes escolares, mas a lacuna na formação, os conhecimentos negados, as omissões e mentiras históricas quanto à formação do povo brasileiro, a invisibilidade na História do Brasil de negros e negras que protagonizaram lutas, movimentos, a subjugação da população negra nesta sociedade, como ficaram/ficam? Como subverter tal situação para que a escola, de fato, cumpra seu papel dentro da estrutura social e não apartada desta e ainda com o peso de ser a única possibilidade de salvação?

A prática de Ângela, de Elizabeth e de Vera parece estar sendo modificada, não por um movimento da escola, não por uma formação acadêmica (Curso de Formação de Professores, Normal ou Pedagogia), não por uma exigência institucional. Seus depoimentos evidenciam que somente a partir do Curso de Pós tiveram a possibilidade de discussão acerca da temática História da África, relações étnicas/raciais, e com autonomia, têm buscado novos conhecimentos que possibilitem mudanças em suas práticas pedagógicas.

Vera, ao narrar como foi a delimitação do objeto de pesquisa no mestrado em curso durante nossa entrevista, traz algumas questões que são importantes de serem tomadas nesse diálogo, pois, assim como Ângela e Elizabeth, a empolgação pela discussão sobre raça/etnia era muito presente em seu discurso e em sua prática e ela mesma reconhece que mudou um pouco o foco da discussão, o que se evidencia por sua narrativa:

> *Eu queria trabalhar com professor, o assunto era educação, educação nas classes populares, mas eu queria trabalhar com a professora negra. Eu queria trabalhar com qualquer coisa que falasse da minha etnia. Que eu fiquei muito assim na*

minha cabeça, que no momento que o negro consegue obter conhecimentos, ele tem mais que doar a parte dele, a parte dele de conhecimento pra melhoria do grupo étnico a que ele pertence. Eu estava muito com isso na cabeça quando eu cheguei ao mestrado. Eu tinha que arranjar qualquer coisa que eu trabalhasse, que eu falasse do negro, especificamente, negro, assim mesmo. E claro, se é professora tinha que ser pela educação. Mas aí, é aquela velha história, não interessa às faculdades ou aos orientadores esse assunto. Não sei até que ponto não interessa porque essa professora de História Oral eu sei que ela está estudando religião negra. Eu não estava a fim de estudar religião negra não, não era isso que eu queria. Eu queria era estudar negro, o povo negro, como é que ele se formou, como é que ele chegou ao Brasil, como é que ele foi tratado no Brasil. Mas aí não precisa só você começar pelo negro. Você pode começar pelas classes populares. Eu insisto nisso porque é verdade. No momento que você trabalha classe popular você está trabalhando negro, negro, mestiço, sei lá o quê é... trabalhando com afro-descendente. Porque, justamente, são eles que ocupam esses cargos, essa classe, eles que formam essa classe. E mais do que isso é a história da educação. Porque você acaba descobrindo que educar uma pessoa não é você enchê-la de conteúdo programático, nem de conhecimento de Português, nada, não. É você despertar nela a vontade, não é só a vontade, ela saber que ela é capaz, ela é capaz de obter esses conhecimentos todos, que qualquer um é capaz, desde que você dê as oportunidades e mostre àquela pessoa... não, porque a gente parece que tem o movimento contrário. Você parece que afirma o tempo todo pro aluno que ele é burro, que ele não aprende, que ele é burro, que ele não aprende, ainda mais esses alunos negros das classes populares... é o tempo todo, parece até que... eu pensei até que fosse um discurso já passado, mas não é não. Pega: "Ah, coitadinho, eles são tão burros. Ih, você vai dar esse texto pra eles?" Eu dava cada texto imenso, dava texto de retirante, de nordestino, sabe? Tanto que na prova final (?) eu falei assim: "Olha, eu vou ajudar, mas não vou ajudar só a vocês não, vou ajudar a mim, porque eu não vou poder corrigir tanta prova em pouco tempo. Eu vou dar um texto pequenininho pra vocês". Eles, quando viram o texto na prova, eles deram risada, porque eles estavam acostumados com textos imensos. Pois é. Pessoas que não sabem ler direito, não sabem escrever direito. E eles já estavam se acostumando, já se acostumaram com aqueles textos. Aí, eu falei pra eles: "Você está vendo? Vocês são capazes". E eles são. Mas é isso que eu acho que o professor tem que fazer, potencializar. Potencializar o aluno pobre pra isso. E eu potencializando o aluno pobre pra isso, eu estou potencializando o aluno negro pra isso. E eles se sentem melhores mesmo. Agora você fica assim, meu Deus, a que ponto chegou... por isso que eu estou te falando, eu não estou mais com aquela empolgação que eu estava no início, que eu estava descobrindo tudo, tudo pra mim era novidade. Eu estou agora assim, parada, planejando as coisas. Eu vi Lula na televisão agora. O Lula está combatendo a fome, quando ele resolver combater a fome, ele não está só combatendo a fome, ele está combatendo mil outras coisas, porque ele vai tirar a atenção dos grandes centros urbanos, Rio de Janeiro, São Paulo, o pessoal vai pular quando ele ficar colocando a atenção dele toda lá no Nordeste. Você está me entendendo?

(...)

...Ele está fazendo uma coisa assim que a gente acha "Ih, isso é bobagem combater a fome". O que implica esse combater a fome? Se a gente parar pra

pensar vai implicar em muitos outros posicionamentos que as pessoas não estão nem aí, que quando acordarem já... tomara que já seja tarde, que ele já tenha feito o que ele quer... A mesma coisa: eu acho que se você começar na sala de aula a se importar menos com a quantidade de matéria, mas você se importar mais com o ser humano, e mostrar... não é também que o problema não está só na escola, mas se você só conseguir colocar na cabeça do aluno que ele é assim, mas não é porque ele seja obrigado a ser daquela maneira a vida inteira. Que são instituições do próprio homem pra que ele seja daquela maneira, pra que ele não seja respeitado... pra que ele seja sempre massacrado, pra que ele procure outros caminhos, e não são os caminhos legais, aí eu acho que eu estou ajudando a minha etnia...(VERA).

Dentre tantas questões que Vera traz em sua narrativa reflexiva, em que parece estar "pensando alto", ela retoma uma discussão apontada por Elizabeth anteriormente, quando questionada pelo aluno acerca da matéria, do conteúdo da aula, dada a proposta feita de trabalhar com as narrativas de história de vida, construindo um programa de curso a partir dos conteúdos emergentes das experiências cotidianas trazidas pelas alunas: *Mas e a aula? E a aula? Professora, e a aula?* questionava o aluno do Curso Normal, demonstrando certa desconfiança com a proposta de Elizabeth de ruptura com a fragmentação do conhecimento presente numa proposta disciplinar. No entanto, toda mudança causa dúvida, insegurança, estranhamento e, talvez, Elizabeth não tenha explicitado a concepção teórico-epistemológica presente em sua prática. Por que digo isso?

Elizabeth repete a frase do aluno e, se é um recurso próprio da oralidade para enfatizar a cobrança feita por ele, também pode ser compreendido por uma cobrança que não partiu somente do aluno questionador, mas que impregna a prática das professoras – mesmo diante do movimento de ruptura com uma estrutura curricular fragmentada e hierarquizante de conteúdos, há uma necessidade de dar conta de um conteúdo programático específico a cada disciplina, a cada série ou ciclo. Então, onde entrariam os conteúdos emergentes que partem dos cotidianos de alunos e alunas, que trazem à tona tal realidade?

Elizabeth subverte a ordem e vai adiante, mesmo identificando sua atitude como um pouco tendenciosa, como deixa transparecer em sua narrativa *... e eu, assim, um pouco suspeita por ser professora negra e ter algumas alunas negras na sala...* e estar abordando e enfatizando a temática. A intencionalidade de propor situações, partindo da realidade, para discutir exclusão social, preconceito e discriminação, identidade étnico-racial etc parece

estar relacionada ao fato de ser Elizabeth uma professora negra, como se a responsabilidade de abordar tais temas nos currículos de formação de professores(as), por exemplo, não fosse uma responsabilidade de todos os professores e professoras, independentemente do pertencimento étnico-racial e da área na qual atuam.

Vera faz um movimento diferente de Elizabeth, ela que antes, aproveitava qualquer situação em sala de aula, nos espaços privados e públicos para estar refletindo sobre sua afirmação identitária, já não parte mais da questão étnico-racial, nem na pesquisa desenvolvida no mestrado, nem na prática pedagógica com alunos e alunas da Escola Técnica ou do Supletivo, pois reconhece que *No momento que você trabalha classe popular você está trabalhando negro, negro, mestiço...trabalhando com afro-descendente. Porque, justamente, são eles que ocupam esses cargos, essa classe, eles que formam essa classe.*

Se por um lado Vera tem razão, pois como aponta Henriques em suas reflexões... *a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre. A população negra concentra-se no segmento de menor renda* per capita *da distribuição de renda no país* (2002, p. 29). Por outro lado, tal postura parece não ajudar a romper com a lógica do pertencimento étnico-racial sempre nivelar-se/igualar-se com o pertencimento às classes populares, como já foi discutido anteriormente, pois tal situação gera certa desmobilização por parte da população afro-descendente, certa acomodação e invisibilização da desigualdade racial, que é basilar para a compreensão da desigualdade social. O que nos leva a outro ponto, também relevante nesta discussão: não é verdadeira a hipótese de que não haja distinção étnico-racial dentro das classes populares, *pois pobre é pobre, seja negro ou branco*, porque as pesquisas revelam que na base da pirâmide, dentre os pobres, os mais pobres são sempre os negros[100].

Em Fernandes (F., 1978) podemos identificar a origem de tal problemática quando o autor discute e questiona a integração do negro à sociedade de classes, que consistiu em *uma pressão integracionista, que opera no sentido de compelir o negro e o mulato a absorverem as normas e os padrões de comportamento e os valores sociais da ordem social competitiva* (p. 333). Porém, tal integração não previa a inclusão social de

[100] Ver HENRIQUES, Ricardo. 2001. *Desigualdade racial no Brasil*: *evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 807. Brasília: IPEA. 49p.; HENRIQUES, Ricardo. 2002. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco.. 102p.

forma mais abrangente, tampouco o negro oferecia qualquer tipo de problema no sentido de competir com o branco em igualdade de condições, pois a mesma sociedade que propunha uma ordem integracionista não possibilitava serem dadas a ele tais igualdades:

> *... a sociedade de classes está se convertendo em um sistema social aberto, mas sem modernizar, a curto prazo pelo menos, os padrões de dominação racial herdados do passado, os quais conferem o monopólio do poder aos círculos dirigentes da "raça branca" e dão a esta a condição quase monolítica de "raça dominante". Dentro desse quadro global, o que se poderia entender como democratização das relações raciais aparece como um processo histórico-social extremamente heterogêneo, lento e descontínuo* (FERNANDES, F., *op. cit*, p. 343).

Sempre que um negro ou uma negra ascende socialmente, tal fato é tratado como exceção e, esta atitude, portanto, demonstra que a suposta homogeneidade racial, que aparece nos discursos, de fato não existe e atua como um mecanismo que dificulta ações contra-hegemônicas, enfim, é um fator que traz efeitos negativos para a população afro-descendente.

Talvez aí esteja a origem da problemática que invisibiliza questões étnico-raciais de serem tratadas com a devida importância dentro do quadro social brasileiro, pois que a desigualdade racial não pode ser tomada como decorrência da desigualdade social, mas, ao contrário, como fundamental para o entendimento da grande disparidade social. A invisibilização da desigualdade racial torna-se um entrave para a superação da desigualdade social, pois a população negra, que, de acordo com os dados estatísticos, representa 46% da população brasileira, sendo a segunda maior população negra do mundo, encontra-se marginalizada, fazendo parte do que Henriques (2001) chama de *Brasil negro*, que é mais pobre e mais eqüânime, diferenciando-se da composição do *Brasil branco*, que é mais rico e desigual.

Não é de surpreender que no século XXI ainda estejamos lutando por políticas de inclusão da população afro-descendente e que as Políticas de Ação Afirmativa, mais especificamente no que diz respeito às cotas para negros(as) nas Universidades Púbicas estejam criando tanta polêmica na sociedade. Tais políticas, mesmo que tardiamente implementadas, desestabilizam a conformidade social, que sempre reservou ao segmento

negro da população o papel de subjugação na História, mesmo que o discurso seja o da democracia racial.

Não vemos, por exemplo, nenhum questionamento quando alguém se refere ao negro como *não-branco*, uma categoria bastante utilizada por pesquisadores, no entanto, ao tratar a população branca como *não-negra*, o incômodo parece se instalar.

Pude presenciar tal fato, quando um dos debatedores que apresentava dados estatísticos em um seminário promovido pela UERJ – "Políticas de Inclusão Social: a reserva de vagas nas universidades públicas"[101] e, ao apresentar os dados, o debatedor utilizava, como categorias de análise: *negros e não-negros.* Um grupo, visivelmente contrário às cotas, questionava, todo o tempo, o porquê da não utilização de *brancos*, em vez de *não-negros*: *Por que ele* (debatedor) *não diz logo branco?*

Certamente, o EU, o referencial, não vai aceitar ser chamado de OUTRO. Temos uma democracia, mas... cada um no seu lugar!

Parece que vamos ao encontro da tal "tolerância racial" e não da "igualdade racial". E o Brasil, segundo Fernandes (F., 1978), pode ser considerado como um *caso extremo de tolerância racial*, no entanto, o outro lado desta questão, que é negligenciado, é o fato de que tal tolerância não esteja a serviço de uma igualdade racial, mas muito pelo contrário: *Ela se vincula claramente, de fato, à defesa e à perpetuação indefinida do* status quo *racial, através de efeitos que promovem a preservação indireta das disparidades sociais, que condicionam a subalternização permanente do negro e do mulato* (FERNANDES, F., 1978, p. 346).

Segundo o autor, as vítimas do preconceito e discriminação são encaradas e tratadas, até mesmo com certo *decoro e civilidade*, como pessoas, porém, pessoas pela metade, cujos interesses morais e materiais não são levados em conta. O que conta, primeiramente, é a manutenção da *paz social*, e, assim, a estabilidade e manutenção da ordem vigente que compreende, também, a dominação racial. Ou seja, o que significa ordem para uns – a propalada *paz social* – significa caos para outros – a manutenção da desigualdade racial, mesmo que essa garantia signifique uma ordem social injusta e excludente, revelada nos *dois mundos* que Henriques (2001) traz na análise dos dados

[101] O Seminário ocorrido no mês de abril de 2002 reuniu juristas, professores (as), líderes de movimentos sociais, deputados e autoridades do governo estadual e federal.

estatísticos: de um lado o *Brasil branco,* do outro, o *Brasil negro,* cujas distâncias parecem impossíveis de transpor sem que haja uma ação anti-racista.

Mesmo que os dados estatísticos comprovem, pelos números apontados, que há uma desigualdade entre a população negra e a população branca no que concerne à maior escolaridade dos brancos em relação aos negros, Henriques aponta para uma tentativa de invisibilizar a continuidade da discriminação racial nos próprios gráficos que são construídos de forma a mostrar apenas que a escolaridade de ambas as raças cresceu ao longo do último século (XX): *As curvas ali descritas parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade* (HENRIQUES, 2002, p. 42).

A professora Vera, que agora tende a inserir a discussão sobre raça/etnia dentro da discussão de classe, em outro momento de sua narrativa, ainda na primeira entrevista, logo após o término do Curso de Pós, denunciava o fato de perceber uma certa "tolerância" com sua etnia, não uma aceitação, ao falar sobre seu ingresso no Mestrado em Educação, na UERJ:

> *... as pessoas acham que é normal eu estar lá, mas eu queria saber se as pessoas me chamariam... também não quero ser chamada, não... mas eu gostaria de saber, se elas fossem numa festa, se elas me chamariam pra ir pra essa festa? (...) Se uma das minhas filhas resolvesse namorar um dos filhos delas, branco, se elas iam gostar, se elas iam aceitar bem como... como me toleram, eu acho que há tolerância, não é nem aceitação da minha etnia, é uma tolerância com minha etnia... (VERA)*

Vera denuncia a própria contradição presente em seu discurso: esta questão não é de classe, apenas, pois mesmo dizendo pertencer à classe popular, Vera foi educada segundo os padrões e almejando ingressar na classe média e o caminho para a mobilidade social, idealizado por sua mãe, segundo ela mesma afirma, foi a educação. Vera faz um Mestrado em Educação e convive com pessoas da classe média, portanto, se a questão do preconceito racial estivesse contemplada dentro da questão de classe, não haveria um problema para Vera, mas há. Ela sente a "tolerância" e não a "aceitação" de sua raça/etnia e faz questionamentos em relação ao comportamento das pessoas consideradas "brancas", em relação ao fato de ser negra. Não é de classe que Vera fala, não é classe que discute quando

a questão é sua identidade. O preconceito que percebe não parece estar relacionado ao seu pertencimento às classes populares, mas ao seu pertencimento étnico-racial.

Reducionistas serão nossas análises se não contemplarmos diferentes noções que são fundamentais para a compreensão da construção identitária e, no recorte desta pesquisa, com a centralidade na construção da identidade étnico-racial, perpassada por outras noções que são pertinentes e ampliam a compreensão do processo de construção identitária, sujeito a múltiplos processos de identificação.

Neste sentido, ser negra, mulher, pertencer à classe popular e ser professora faz diferença na apreensão/compreensão de como a identidade étnico-racial vai sendo forjada nesta rede de relações. Se há conflitos e contradições nas encruzilhadas dos caminhos do assumir-se negra, talvez estas encruzilhadas de encontros e desencontros possibilitem melhor compreender e interferir nas realidades com as quais atuam. A construção identitária pessoal pode ser ponte para a afirmação de identidades coletivamente construídas e a história das três professoras não nos deixa mentir, pois disseram assumir a identidade étnico-racial em experiências compartilhadas no Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares".

E, se há um consenso nas práticas pedagógicas das três professoras é que, por diferentes caminhos, opções pedagógicas, estratégias de trabalho, todas investem na construção ou reconstrução da identidade, na formação da cidadania consciente de seus alunos e alunas, sejam eles brancos(as), afro-descendentes ou pertencentes a outra origem étnico-racial. Não são militantes as três professoras, não participam de grupos ligados ao Movimento Negro ou outro Movimento Popular, mas fazem da sala de aula, do cotidiano escolar um lugar de militância, mesmo que solitária, ainda.

Ângela parece dar os primeiros passos para um maior engajamento, para além da sala de aula e do cotidiano escolar, pois diz estar freqüentando reuniões do grupo Criola[102]:

> *Eu tenho ido também, sempre que eu posso, tem reunião lá no Criola. Vocês levaram a gente lá e depois que eu descobri o endereço... eu recebo o folhetim deles, tem de vez em quando, então vem às vezes a programação, de vez em quando tem reunião lá no final do mês, na última quarta-feira do mês costuma ter reunião. Então eu sempre vou, às vezes levo a minha irmã também, sempre*

[102] Ver nota 66.

> *que eu posso carrego ela, "vamos lá, vai ter reunião disso e tal", quer dizer, onde se discute uma série de coisas sobre violência contra a mulher negra, sobre saúde da mulher negra, uma série de questões que são superinteressantes. Eu saio de lá... sobre a religiosidade. Outro dia eu fui e tinha uma discussão sobre religião. Você começa a ver umas coisas que você antes não via, entendeu? Até um preconceito religioso também, quer dizer, sempre o medo das religiões afro-descendentes, medo da macumba, do Candomblé, do não sei o quê, mas sempre assim, o não querer nem saber o que é. Melhor não mexer. E aí você começa a descobrir que não é bem assim, que tem toda uma história, que tem todo um ritual, que tem todo um envolvimento que você antes não conhecia, então você perde também o medo que já foi colocado ali, há algum tempo na tua cabeça.*
> *(...)*
> *Outro dia eu comprei um livro que vai falando sobre uns elementos da religiosidade africana, mas é pra criança. Então, o livro é uma gracinha, eu não me lembro agora o nome do livro, mas é uma gracinha, porque ele vai falando dos elementos, não são bem deuses, mas entidades mesmo. Então, explicando pra criança como é que foi acontecendo na história, um pouquinho de cada um. É um livro que é uma graça, muito interessante. Mas eu acho que quando você mexe com a religiosidade afro-descendente na escola, eu acho que é uma coisa também que você tem que estar muito... segura até, já tem que estar com muito estudo pra trabalhar, porque é uma coisa meio complicada. Então esse livro eu ainda não levei (ÂNGELA).*

Ângela vai descobrindo outras formas de participação, de busca de conhecimento e reconhece que há outro tipo de preconceito – o preconceito com as religiões de origem afro-brasileira. E a escola, como se posiciona a este respeito? Seria melhor não falar? Ou, como Ângela reconhece a complexidade do tema, *ainda não falar*, até que se sinta mais segura, pois parece que a questão é complicada e outras barreiras ainda precisarão ser quebradas, segundo ela. Por que parece tão natural que nas escolas públicas, de um modo geral, mesmo preconizando o Ensino Religioso como "facultativo para o aluno" e "não-doutrinário", as aulas sejam ministradas por professoras católicas e/ou evangélicas? Como devem se sentir as crianças que freqüentam o Candomblé, a Umbanda, o kardecismo, por exemplo? Em geral, elas sequer se manifestam para dizer sobre as comunidades religiosas da qual fazem parte, pois percebem que na escola, assim como na sociedade, há religiões legitimadas e outras, discriminadas, cujo tratamento aos seguidores é pejorativo e depreciativo. Assim, essas crianças são *assimiladas*, passando a freqüentar as aulas de Ensino Religioso junto com as demais crianças da turma (em geral, católicas ou evangélicas); ou não têm outra opção, senão aguardar o tempo da atividade em outro espaço escolar. Ou seja, de qualquer forma, ficam à margem.

A própria professora Ângela percebe ao participar das discussões do *Criola,* que as religiões de origem africana não podem ser compreendidas sem que se conheça sua história, seu ritual, para que se perca o medo infundado que tem sido, historicamente, incutido nas pessoas. Por que falo em medo infundado, porque foi produzido pela ideologia dominante, negando todo o fundamento das religiões afro-brasileiras em nome de uma cultura colonizadora cristã. Não é possível compreender os fundamentos do Candomblé, por exemplo, usando lentes produzidas pela cosmovisão ocidental e cristã. Na cosmovisão africana, criador e criatura não fazem parte de mundos distintos: espiritual/material, mas são parte de uma mesma família, cuja comunidade religiosa agrega:

> *Ali se acham presentes as representações dos grandes espaços em que se assenta a existência: o* orum *(o invisível, o além) e o* ayê *(mundo visível). Visível e invisível são como duas metades de uma cabaça (*igba nla meji*), antes unidas, depois separadas pela violação de um tabu – segundo um mito de origem.* Orum *e* ayê*, embora diferentes, interpenetram-se, coexistem* (SODRÉ, 2002, p. 54).

Por isso há um compromisso, uma fidelidade do membro do Candomblé com esta família, com o Orixá de quem é filho ou filha, sendo o contato entre humano e divino, um contato direto, dinâmico e familiar. Assim, segundo Natalino (1999, p. 14) *é a religião da mistagogia*[103]*, entendida como experiência plenificante, que une a criatura ao criador, como participação na vida dos Orixás*. Ou seja, o relacionamento entre os seres humanos e os Orixás é fundamental para que se compreenda a religião e a experiência que cada filho(a) tem com seu Orixá torna-se o eixo central do candomblé. E as relações que se estabelecem entre o humano e a divindade, entre os filhos e filhas e seu Orixá tutelar são relações de troca, portanto, a troca, a solidariedade é um princípio fundamental nas relações, também, entre as pessoas da comunidade entre si (*ibid.*).

O que Ângela parece perceber pelas discussões no grupo é que a cosmogonia africana está presente nos rituais das religiões afro-brasileiras, mas que essa herança ancestral também é negada, também é mais uma forma de omissão histórica, de interdição a

[103] *... a mistagogia não é uma disciplina a ser estudada ou compreendida, mas é, acima de tudo, uma necessidade do existir, um desejo incontido de voltar ao momento de felicidade em que os deuses compartilhavam, sem bloqueios, suas vidas com os homens e lhes eram solícitos; mistagogia é, enfim, o dedo do africano, que sempre aponta para o mistério, buscando com ele se embalar* (NATALINO, 1999, p. 9).

um conhecimento que poderia e pode ser potencializador no sentido de possibilitar a afirmação do pertencimento étnico-racial.

Por isso considero importante trazer a discussão sobre religião, instigada pela narrativa de Ângela, pois ao trabalhar com a noção de diferença, é necessário desnaturalizar, também, a superioridade religiosa que discrimina e exclui nos cotidianos escolares afro-descendentes ou não, que participem de comunidades religiosas de origem africana, sendo esta mais uma forma de negação da construção da identidade étnico-racial desses sujeitos que não seguem o padrão hegemônico. Ou seja, são reforçados os estereótipos negativos em relação a quem manifesta publicamente seu pertencimento às religiões afro-brasileiras, reforçando o preconceito e a discriminação na sociedade e no cotidiano escolar, enquanto poderia e pode haver exatamente o contrário, a potencialização de uma cosmovisão que se pauta em referenciais includentes e solidários.

Podemos ter por referência, por exemplo, o forte comprometimento do Candomblé com a ecologia, o profundo respeito à natureza, tendo em vista a concepção de indissociabilidade homem-natureza presente na cosmovisão africana, e Natalino (1999) nos traz em seus estudos uma reflexão sobre essa relação, afirmando o Candomblé como *uma questão ecológica.*

> *... o povo-do-terreiro no momento do culto pisa o chão, pois se sabe unido à terra, abrigo da vida. É no chão que é posto o fundamento de toda a vida religiosa do Candomblé. Enfim, tomar parte na vida divina para o Candomblé está internamente ligado a tomar a natureza como parte da família, ou melhor, como componente indispensável da "grande família" de santo que dá e recebe vida.*
> *A pessoa humana, na concepção do Candomblé, não está colocada acima da natureza num domínio arbitrário, mas compreendida como uma parceira, alguém convocado a interagir nesta atmosfera sagrada. No próprio terreiro, o espaço urbano e o espaço mato já bem refletem o caráter cósmico de toda vida religiosa. A religião dos orixás, por estar orientada para a manutenção e expansão da vida em todos os seus segmentos, desenvolve uma ecologia não apenas natural, mas também humana, ou melhor, uma ecologia sagrada, em tudo manifesta a força vital que sustenta o universo. A relação do candomblé para com a natureza é uma relação de dependência e interação* (NATALINO, 1999, p. 111).

Além de retratar o terreiro e sua comunidade, Natalino, ao afirmar o caráter ecológico do Candomblé, questiona, mesmo que sutilmente, a cosmovisão ocidental, ou

seja, o domínio que, historicamente, os seres humanos exercem sobre a natureza, numa relação arbitrária de uso. Por tudo isso, trazer a discussão acerca das religiões afro-brasileiras pode significar um importante momento de compreender melhor o compreender dos sujeitos que se formam nessa cosmovisão.

Já se tornou senso comum nos discursos, falar que é preciso conhecer a realidade dos alunos e alunas para nela interferir, no entanto, conhecer a realidade não pode se limitar ao conhecimento de sua classe de origem, de onde vive, em que condições, mas é preciso, também, conhecer sua etnia/raça, as formas de identificação, de sociabilidade dos sujeitos, as formas de convívio que muitas vezes se dão no espaço comunitário religioso.

Sodré nos ajuda a compreender e continuar tecendo uma argumentação que coloca ênfase na religiosidade como *locus* de afirmação da identidade étnico-racial, e quero, portanto, ratificar a importância de sua visibilidade nos espaços de formação da cidadania, e aí, a escola e os cursos de formação têm papel fundamental neste sentido, como já se sabe.

O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação (SODRÉ, 2002, p. 53). Foi esta a possibilidade de recuperar, na diáspora, a cosmogonia africana, *reterritorializando-a* de forma simbólica pelos terreiros, através do sagrado, pois o território físico já não seria mais uma possibilidade.

Se para a cosmogonia africana não há dicotomias, não há separação entre o mito e o real, entre matéria e espírito, então, a comunidade religiosa possibilitou/possibilita a reaproximação com as raízes africanas, com a origem ancestral, com a mãe que a todos abriga, pois ocorreu uma *territorialização condensadora*, juntando diferentes etnias em um mesmo terreiro. E, segundo Sodré: *Pouco importa, assim, a pequenez (quantitativa) do espaço topográfico do terreiro, pois ali se organiza, por intensidades, a simbologia de um Cosmos. É uma África "qualitativa" que se faz presente, condensada, reterritorializada* (*op. cit.,* p. 55).

Neste sentido, o desconhecimento sobre as raízes africanas presentes na formação da cultura brasileira, que proporcionaram formas de construção identitária pautadas, muitas vezes, pela identificação com a tradição africana ressignificada pelo novo

contexto, ainda marca o convívio nos terreiros e a estigmatização negativa da religiosidade pode nos afastar da compreensão da realidade de nossos alunos e alunas afro-descendentes.

O desconhecimento faz com que sejam invisibilizados os princípios ecológicos e de solidariedade, de respeito à diferença, presentes nas religiões afro-brasileiras. Assim, prevalecem os estigmas negativos que impedem seus participantes, muitas vezes, de afirmarem seu pertencimento e de socializarem experiências que poderiam tornar-se possibilidades de reconstrução de valores na formação de alunos e alunas, sejam afro-descendentes ou não.

É este elo com a ancestralidade que tenho tentado mostrar, trazendo as narrativas das professoras e, por meio destas, as experiências da prática pedagógica. Algumas dessas práticas sinalizam princípios da tradição oral africana, princípios de uma cosmovisão fortemente pautada por uma ética da solidariedade e, por conseguinte, nos aproxima de formas de convivência próprias dos/das afro-descendentes, refletindo no comportamento das comunidades das classes populares, onde eles/elas são maioria. Esta cultura da solidariedade reflete em práticas, como, por exemplo, a de mulheres da comunidade que assumem o papel de tomar conta das crianças da vizinhança, cuidando, alimentando etc, para que a mãe possa trabalhar fora de casa. Há um comprometimento mútuo, uma outra organização que não é compreendida pelos referenciais ocidentais da classe média e a escola pauta-se por estes referenciais, ignorando ou menosprezando outras formas de convívio.

A pesquisa realizada por outra pesquisadora do Grupalfa[104], em uma escola pública do bairro Jardim Catarina, no município de São Gonçalo, considerada a maior favela horizontal da América Latina, revela que algumas crianças, mesmo quando suas famílias mudam para outra cidade ou bairro distante da escola, continuam a freqüentar as aulas na escola pesquisada por ela. A partir da investigação, a pesquisadora descobriu que algumas famílias, por solidariedade, acolhem as crianças para que elas não percam o ano letivo (TAVARES, 2003). Amplia-se assim o conceito de família, limitado aos laços consangüíneos, pela cultura ocidental.

Embora já tenha tangenciado a discussão sobre as tias africanas, ou trazido as *Ialodês* no sentido de aproximar seu papel na cultura Iorubá com o papel das professoras

[104] Professora Maria Tereza Goudard Tavares, também professora da FFP – UERJ – São Gonçalo, onde trabalho.

negras – sujeitos da pesquisa – a discussão anterior nos faz refletir e aprofundar a questão. As mulheres da comunidade que tomam conta das crianças, que cuidam, que zelam pelos interesses das outras mulheres, não estariam ressignificando, também, o papel das *Ialodês*? Não estaria presente na memória ancestral esse papel das mulheres negras?

As famílias que acolhem e assumem o compromisso pelas crianças de outras famílias, não estariam revivendo, perpetuando por uma memória ancestral as práticas de solidariedade, fruto das comunidades africanas, ou ainda, fruto da cosmogonia dos terreiros, onde todos, por uma herança e origem divinas, pertencem a uma mesma família, e, portanto são cuidados por uma mesma Mãe (*Ialorixá*) ou Pai (Babalorixá)?

Gusmão (2002), ao discutir as relações familiares de imigrantes africanos e africanas em Portugal, nos traz a idéia de *famílias alargadas* o que para a sociedade portuguesa causa certo estranhamento e é vista como desorganização, desestruturação familiar ou mesmo a negação da família. Tal conceito, encontrado pela autora em Martins (H., 1997), nos ajuda a melhor compreender as famílias gonçalenses pertencentes às classes populares, que, por solidariedade, vão abrigando crianças da comunidade (parentes, vizinhas etc), pois o mesmo se dá com as famílias imigrantes africanas em território português, que vão criando laços, assumindo um "parentesco fictício", que significaria uma *família por adoção, que é uma categoria muito presente em toda a África e que em uma situação de opressão, de exploração e falta de referência e tudo o mais, como é a situação de imigração, tende a se reproduzir e ampliar* (GUSMÃO, 2002, p. 97). Ou seja, as condições de vida das famílias imigrantes, a realidade, muitas vezes, insólita, convida a novas formas de organização e os referenciais buscados reaproximam as famílias africanas de suas origens, ressignificando, em solo estrangeiro, a cosmovisão africana, tendo em vista que a *lógica de organização do mundo africano obedece a outros referenciais, a outros parâmetros, que não o ocidental, cristão e branco, ainda que se esteja por inteiro, dentro da realidade ocidental, branca e cristã* (*ibid.*).

Assim, o que muda é a maneira de olhar. Mulheres, tias, velhos, crianças, homossexuais, excluídos(as) pela cosmovisão ocidental, por sua lógica excludente e estigmatizadora do que foge ao padrão hegemonicamente instituído, são respeitados(as) e acolhidos(as) por outra lógica, por outra cosmovisão e é a potencialização desta outra forma

de ser/estar no mundo que estou sendo convidada a problematizar e a discutir, desestabilizando pretensas certezas.

Lembro-me, mais uma vez, da fala da professora Joyce King[105], em que foram sendo apontados outros referencias para a formação de professores(as), pautados na cosmovisão africana. Problematizando a discussão sobre o estudo da História da África nas escolas, a professora disse que, mesmo sendo indiscutível sua importância para a afirmação da identidade afro-descendente, é preciso saber sob que ponto de vista esta História é/será estudada, daí a importância dos referenciais culturais africanos, de uma *pedagogia sensível*, de um *aprendizado emocional,* que não fique, somente, a nível das emoções.

Mas, onde quero chegar? A professora Joyce King apresentou a letra de uma música: *Sometimes I feel like a motherless child* e foi falando do sentimento de orfandade pelo distanciamento da África Mãe e ao explicar a letra da música disse da impossibilidade de encontrar, nas línguas tradicionais africanas, um termo para significar órfão e órfã, pois na África não existem crianças abandonadas, não existem crianças órfãs, todos os adultos são responsáveis pelas crianças. Assim, a noção de família não pode ser compreendida pelos referenciais ocidentais pelos quais nos pautamos, o que vem ao encontro das realidades que foram trazidas para a compreensão de formas de organização familiar das classes populares, das famílias afro-descendentes, que remetem, certamente, a uma ancestralidade africana.

Partindo das narrativas das professoras negras, tenho sido instigada a aguçar mais os sentidos a fim de perceber essas outras lógicas, essas outras formas de ser/estar e compreender o mundo que os grupos afro-descendentes evidenciam e que não são valorizadas pela cosmovisão hegemônica na qual fomos formados(as) e que está enraizada na sociedade, impossibilitando que as raízes africanas, tão ricas e potenciais, se tornem referenciais para práticas emancipatórias no cotidiano escolar.

Duas experiências, uma trazida por Elizabeth, outra por Ângela, fazem-nos perceber a parcialidade, a não-neutralidade quando se trata da questão da diferença no cotidiano escolar, mesmo que o discurso seja sempre favorável à igualdade nas relações. A narrativa de Elizabeth é sobre a encenação de uma peça de teatro em uma turma do primeiro ano Normal, cuja protagonista é uma adolescente negra. E Ângela nos conta sobre

[105] Trabalho apresentado no GE 21 – Educação e Afro-brasileiros – na 26ª Reunião anual da Anped, sob o tema: *A questão racial e a formação de professores.*

um impasse ocorrido durante a formação do grupo que apresentaria uma dança portuguesa em sua escola.

Em ambos os casos há atitudes preconceituosas e racistas, mas vamos conhecê-los por suas narradoras:

> *Eu fazia um trabalho com elas, que elas tinham toda semana de assistir aquele programa "Salto para o futuro", da TV Educativa. E por bimestre elas tinham que apresentar um tema, e um dos grupos optou pela "literatura, hábito e gosto". E aí elas apresentaram o tema e levaram vários livros pra sala de aula, de literatura infantil, infanto-juvenil... e dentro desses livros estava esse livro "Pretinha, eu?". Aí, eu agucei... "Ah, eu vou trabalhar esse livro". Aí comecei a folhear o livro, ver rapidamente, aí sugeri a leitura, uma leitura pra discussão já que um livro fino, elas tiraram até xerox, e... elas levarem pra sala a história: porque era uma única aluna negra que ia estudar numa escola, e na escola as alunas tinham um grande poder aquisitivo, essa aluna ia de blusa rasgada, ela ganhou uma bolsa do diretor, que a mãe dela era empregada doméstica lá. Então ela foi. Ela era uma aluna esforçada, inteligente, tirava boas notas, coisa que os outros alunos da turma não tiravam e ela começou a ser motivo de chacota por causa de suas blusas rasgadas, todo mundo ia de chofer e ela ia de ônibus, aquela coisa toda. E aí as alunas começaram "Professora, mas o que nós vamos fazer se isso acontecer na nossa sala, uma aluna negra...?" E aí, dentro da escola, os professores não permitiam a essa aluna, a Vânia, que era a única aluna negra, de ser motivo de chacota. Eles tinham essa clareza. Então, eu estava conversando com elas que é essa clareza que eu queria que elas tivessem, auxiliar essa aluna. Só que às vezes você auxilia na sala de aula, mas tem problema de corredor, de recreio, que você nunca está próxima do aluno e essas coisas acontecem e o aluno tem que... vamos dizer assim, se virar sozinho junto com essas questões. Aí nós fomos discutindo mais sobre isso, elas pediram e montaram uma peça. Mas aí, até então, eu não tinha visto muita coisa nisso não, começou-se a discutir coisas normais, quer dizer, entre aspas, mas eu pedi pra cada uma fazer um relatório da peça e da leitura. Aí foi que começou... eu chamo assim de bastidores, as coisas... teve até uma aluna, Juliana Torres, ela botou (Elizabeth faz a leitura do texto da aluna): "Meu nome é Juliana Torres. Na peça eu fiz Tatiana, uma das colegas de Carmita. O que mais me impressionou foi o preconceito entre os próprios negros. Há uma grande dificuldade entre alguns negros de assumir a sua raça, e isso foi o que mais me chamou atenção", quer dizer, ela relata isso dentro da própria turma, "A questão da 'discriminação' na sala foi uma coisa um tanto estranha, nunca pensei que isso aconteceria dentro de uma peça que tratava da própria questão do negro. Eu também pude perceber o preconceito em casa quando meu pai utilizou a expressão 'macaca', se referindo a uma pessoa negra", que era até a ex-governadora Benedita, e ela sinalizou, "Logo após ver uma peça deste tipo, você acaba se conscientizando das atitudes preconceituosas que já praticou". Então, quer dizer, essa questão que ela coloca do preconceito é assim, porque na peça tinha uma única aluna negra, então elas entenderam que só poderia ser uma negra que poderia participar da peça. E outras alunas negras na sala de aula queriam*

participar, como alunas, mas um grupo vetou: "Não, na peça só tem uma aluna negra, então você não pode participar, então você tem que participar auxiliando de outra forma", mas ela queria era atuar. E nessa mesma peça acontece que no livro, há um diretor e na hora que elas apresentaram a peça foi uma diretora. Aí eu discuti isso com elas, por que a aluna negra, Bruna, que queria participar, não pôde por ser negra, e na hora que tinha um rapaz na sala, que podia ser o diretor, por que ele não foi e foi uma aluna? "Ah professora, porque aí o rapaz foi o pai" "E por que não caracterizou uma mulher, uma aluna como homem pra ser um diretor?". Aí elas ficaram meio assim, a gente começou a discutir isso, que a gente pode fazer adaptações. E aí a menina até escreveu: "Eu falarei do preconceito que eu sofri, foi horrível! Você se sente rejeitada, sem valor, incapaz. É péssimo você estar ansiosa de participar de uma peça teatral e ser impedida por pessoas da minha própria turma. Agora uma coisa que eu não faço é abaixar a cabeça para essa pessoa que me rejeitou. Eu sou uma pessoa que por tudo eu choro, as minhas amigas dizem que eu sou muito sentimental, então eu fiquei um pouco cabisbaixa, porque via as meninas ensaiando e eu me sentia com vontade de ensaiar, mas eu não podia. Eu nunca pensei que eu iria ser vítima do preconceito, mas acabei sendo. Eu não tenho preconceito de nada. Agora você imagina como essa pessoa que me rejeitou é. É uma pessoa que não tem coração e é fria e não tem alma. Agora eu digo para essa pessoa que tem preconceito com as pessoas negras, é uma pessoa que não tem amor-próprio e não tem sensibilidade. Mas eu não estou nem aí! Eu tenho muito orgulho da minha cor e agora as pessoas que não gostam de minha cor, o que eu posso fazer?" Então, essa menina, ela chorou muito mesmo, ela não quis revelar, quer dizer, teve um papel da turma, assim... a turma foi assim, teve uma cumplicidade muito grande, que eu ainda não consegui descobrir quem foi essa aluna, assim, que vetou. Não que eu queira punir, quero até ir conversando aos poucos, esclarecer, porque se isso acontece numa sala de aula, com uma criança, a ferida é muito maior, não é? Então isso eu quero que elas entendam. (...) E eu me senti assim muito feliz em poder estar realizando esse trabalho, conseguir realizar um trabalho no primeiro ano normal. Que são quatro anos ainda (...) até porque essa questão de Juliana, quando ela fala do pai, quando o pai se referiu a uma pessoa como "macaca", e aí ela falou que as discussões dentro da sala ajudaram muito, ela falar com o pai dela. Se ele sentiu raiva da governadora naquele momento, mas não tinha o porquê se referir como uma macaca. Então isso é uma coisa assim, é um projeto que eu estou pensando agora esse ano, trabalhar isso dentro da família. Eu quero que elas conversem com os membros da família... porque eu não tive isso, eu escrevi isso muito na minha monografia, eu sou uma pessoa muito silenciosa, não tenho com quem conversar. Então eu quero que elas comecem desde cedo conversando com a família, o que a família sabe do negro, da sua cultura, e a gente começar a trazer isso pra elas escreverem e trazer isso pra sala de aula. Ver qual a família que está mais politizada, qual que não está, a gente começar a trazer isso e ir contaminando e, de repente, ir contaminando até as outras turmas, os outros professores.

(...)

Essa aluna, essa daqui, lindo... essa aluna, que foi o papel da aluna que atuou como a única aluna negra na peça: "É, não foi fácil. Nunca pensei que ser negra fosse tão difícil. Nunca me importei com isto, aliás sempre achei que todos nós éramos iguais, mas fiquei perplexa com tanta maldade, me referindo às maldades

de Carmita, a garota que me odiava na peça. Tinha medo de perder a cabeça no ensaio e agredir as meninas, já que eu tinha de aceitar as implicâncias que elas faziam e ignorá-las, coisa que para mim é quase impossível. Vânia demonstrava ser muito calma, foi um exemplo para mim que sou muito estressada. E muita das vezes não gostava de ser tão inteligente como era, assim como eu, às vezes eu não gostava de ser tão divertida como dizem que sou. Eu e Vânia, minha personagem, temos nossas diferenças, pois eu acho que não conseguiria viver sem os meus amigos e Vânia aceitou a solidão, até conhecer Sumiko, uma japonezinha que tinha coração (...). Também temos coisas em comum: ela e eu somos o que somos, amamos o que somos e nos orgulhamos disto! Para as pessoas que não sabem ser negras e não assumem a sua origem só tenho o que lamentar, pois o amor-próprio é uma coisa que devemos cultivar em nós mesmas, não nos espelhando nos outros. Eu sou negra e me orgulho, não porque a Camila Pitanga é negra e é atriz, mas porque nasci assim, cresci assim e eu me amo assim! Pretinha, eu? Tô nem aí!" (ELIZABETH).

Muitas questões podem ser destacadas, mas começo pelo texto dentro do texto, pelas narrativas escritas das alunas, dentro da narrativa de Elizabeth, que mobilizada pelo trabalho realizado, além de comentar, leva para o dia da entrevista, algumas reflexões escritas por suas alunas e, em meio a sua narrativa, escolhe e lê três reflexões de alunas que participaram do trabalho: uma aluna branca, que diz ter passado a perceber o quanto há de atitudes preconceituosas no cotidiano, ter se conscientizado a partir da peça, de que ela própria tem sido preconceituosa e cita o exemplo do próprio pai, que por raiva da ex-governadora, a trata como "macaca". A aluna, instigada pela experiência da peça de teatro e pelas reflexões suscitadas pelo trabalho, também, denuncia o preconceito dos próprios negros em relação à sua etnia/raça. A segunda reflexão é de uma aluna negra que se sentiu discriminada ao ter sua participação vetada pela turma, pois de acordo com o texto só haveria uma personagem negra na peça. A aluna denuncia o preconceito que sofreu, fala do sentimento de rejeição e continua afirmando seu pertencimento étnico-racial: *Eu tenho muito orgulho da minha cor*, escreve. A última reflexão lida por Elizabeth, em meio a alguns comentários esclarecedores do contexto, foi feita pela protagonista da peça "Pretinha, eu?", que, segundo Elizabeth, foi adaptada pela turma de um livro de literatura infanto-juvenil, de autoria de Júlio Braz, com o mesmo título, em que a aluna fala de sua identificação com a personagem e reforça a afirmação da identidade étnico-racial negra, de sua *origem*.

Muitas questões a discutir, mas parto de algo que me chamou a atenção nos depoimentos das alunas negras, que pode parecer uma questão aparentemente sem

importância, mas que muda substancialmente o sentido do que disseram, mesmo que não tenha havido intencionalidade por parte delas.

A aluna que se sentiu rejeitada diz ter "orgulho de sua cor" e a aluna que protagonizou a peça diz lamentar os que não "assumem sua origem". Acredito que a questão nos remete, mais uma vez, a uma discussão feita anteriormente. O quanto estão imbricadas na construção da identidade negra, na afirmação do pertencimento étnico-racial, tanto as marcas fenotípicas quanto as marcas culturais, havendo uma centralidade nas questões que envolvem a origem, a ancestralidade e tenho tentado dar relevância a esta dimensão ao discutir a construção identitária das professoras negras. Assim, nos remetemos, também, à indissociabilidade entre mito e real, entre matéria e espírito, entre o humano e o sagrado.

Neste sentido, a discussão feita por Sodré (2002) permite melhor compreender a *reterritorialização* africana no Brasil, permite compreender a ressignificação do território comum em que se encontraram diferentes etnias, mas que recebeu marcas dessas diferenças, que o tornou singular, especial. Não é por acaso que o Brasil tem sido considerado modelo de civilização para o terceiro milênio. Muitos intelectuais já apostavam nessa possibilidade.

Em entrevista à revista *Caros Amigos*[106], Hélio Santos, diz que *o negro não é problema, é solução,* insiste que *a questão étnica no Brasil não é um problema, faz parte de uma solução, quer dizer, a questão da identidade, do desenvolvimento interno, do mercado interno, a questão do aproveitamento dos talentos.* Ou seja, a diversidade é vista pelas grandes corporações empresariais, segundo o entrevistado, como *foco estratégico*, pois um grupo homogêneo não produz *sinergia* e o Brasil, por ser naturalmente diverso, tanto pela geografia física quanto pela humana, tem uma população com as características que atendem às demandas do terceiro milênio, *em que a diversidade é colocada como eixo, como vertente do desenvolvimento avançado.* Mas, ao contrário, há uma busca por uma identidade nacional, linear, homogênea, e, *essa aversão ao múltiplo impede que a nossa diversidade seja aproveitada* (2002, p. 35).

[106] SANTOS, Hélio. Negro não é problema, é solução. (p. 30-37) Entrevista concedida a Natália Viana, Marina Amaral, Andréa Dip, Renato Pompeu, José Arbex Jr., Amâncio Chiodi, Wagner Nabuco, Sérgio de Souza. Fotos: Rafie Farah. *Revista Caros Amigos.* ANO VI. Nº 69, dez/2002.

Voltando um pouco no tempo, é possível perceber que esse movimento com o intuito de valorizar a diversidade que é visivelmente marcante no Brasil, parece ter sido feito. No entanto, a real intenção implícita na proposta de pesquisas e divulgação da realidade brasileira, não parece ter sido a de propor uma mudança estrutural na sociedade, afirmando as diferenças e a heterogeneidade presentes, mas, justamente, o contrário: apresentar uma proposta assimilacionista que "deu certo".

As pesquisas realizadas pela Unesco após a Segunda Guerra Mundial, sobre relações raciais/étnicas no Brasil, já apontadas anteriormente, em que participaram Roger Bastide, Costa Pinto, Thales de Azevedo, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, dentre outros intelectuais, tinham o intento de provar que havia a possibilidade de reconstruir as nações respeitando-se as diferenças étnico-raciais, ou seja, que havia a possibilidade de convívio pacífico entre diferentes povos e diferentes culturas em um mesmo território.

Não se questionava, no entanto, e por vezes ainda não se questiona, o mito da democracia racial, pois este suposto convívio harmonioso foi extremamente perverso e desmobilizador de lutas contra-hegemônicas e, mesmo quando estas tomaram o cenário nacional, foram historicamente abafadas em nome da paz social, da manutenção da ordem, pois "vivemos numa democracia racial".

> *... o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica* (MUNANGA, 1999, p. 101).

Assim, o discurso de respeito às diferenças é somente discurso, pois na prática, as diferenças seriam eliminadas em nome de uma unidade predefinida em torno de um ideal de "civilização" pautado pela ideologia do branqueamento: *Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial* (MUNANGA, *id.*) e que, segundo o autor, resultou na falta de unidade, solidariedade e tomada de consciência coletiva. Isto nos mostra que, se o preconceito e a discriminação não fossem velados, talvez a "tomada de consciência coletiva" da qual nos fala Munanga, pudesse se evidenciar e, se houvesse, de fato, respeito às diferentes etnias/raças e suas culturas de origem, não teríamos quem ainda "sente na pele" o que significa ser negro e ser negra neste país. Mas Nogueira (1985) vem nos

lembrar que aqui, o preconceito é de marca e não de *origem* e como nos lembra a professora Ângela: *... só sabe o que é ser negro quem é negro.*

Quando a aluna de Elizabeth diz perceber, além do preconceito do pai em relação a pessoas negras, o próprio preconceito que sequer imaginava ter, o próprio preconceito de negros e negras em relação a sua etnia/raça, é porque vivemos numa sociedade de caráter assimilacionista que, historicamente, vem estimulando negros e negras a rejeitarem suas marcas fenotípicas e culturais para ingressarem no mundo "branco" e assim ter a possibilidade de ascender socialmente, pois as marcas que os/as identificam com a origem africana têm sido consideradas inferiorizantes. Por isso, *quem pode fugir um pouco, foge* e ao fugir das "marcas de origem"[107], passa a espelhar-se no outro, nega o pertencimento étnico-racial, seguindo a ideologia hegemônica, referenciada nos valores, nos padrões éticos, estéticos etc europeus, em nome da construção de uma identidade nacional que nega a própria identidade dos(das) afro-descendentes. Assim, mesmo concordando com a aluna de Elizabeth de que existem práticas racistas entre o próprio segmento negro da população, é preciso que se problematizem, que se contextualizem tais práticas, pois são fruto de uma ideologia perversa que prega o direito à diferença no discurso, mas que tem uma prática em favor da homogeneidade, referenciada por um único padrão: o eurocêntrico.

É importante que Gonzalez (1981, p.169) se faça ouvir, pois o *Brasil já está é africanizado* mesmo, contradizendo quem ainda pensa que *a africanização da cultura brasileira é um modo de regressão.* E as afirmações dessas "marcas de origem" podem ser potencializadoras, podem anunciar mudanças significativas nos trabalhos desenvolvidos nos cotidianos escolares, principalmente em se tratando das escolas públicas e o trabalho que Elizabeth vem desenvolvendo reflete esta possibilidade. Sua experiência de negação da identidade negra faz com que desenvolva um trabalho na contramão do que recebeu em sua formação, ela espera que suas alunas não precisem passar por situações pelas quais passou, por negar sua identidade, por desconhecer sua história e cultura de origem. Assim,

[107] Quando falo em "marcas de origem" é por compreender que, embora concorde que o preconceito no Brasil seja de "marca", como afirma Nogueira, que utilizou o termo para contrapor-se ao sistema classificatório americano, nos anos 50 (séc. XX), é importante, também, pensar que estas "marcas", que estão relacionadas ao fenótipo: cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto etc, aproximam afro-descendentes do tipo africano, ou seja, de sua "origem". Assim, as "marcas" fenotípicas se relacionam a uma "origem", mas não posso compreendê-las, tão-somente sob este aspecto, pois há outras marcas que envolvem questões culturais e religiosas que singularizam os(as) afro-descendentes brasileiros(as).

ultrapassando a sala de aula e o cotidiano escolar, pretende que seu trabalho vá contagiando outras professoras, outras turmas e as famílias de seus alunos e alunas.

Nós nos encontramos, então, com a narrativa de Ângela, que vem ao encontro do que discutíamos, mas antes de apresentá-la, quero chamar a atenção para a forma como Ângela introduz o caso, pois ao ser chamada pela diretora para conversar, Ângela fica ressabiada temendo receber alguma represália, pensando que "o problema" pudesse ser com ela, pensando no que ela poderia ter feito de errado.

Parece ser possível compreender "um pouquinho" o que Ângela quer dizer com*... só sabe o que é ser negro quem é negro*, pois o que ela denuncia é que há, no senso comum, estigmas negativos em relação ao negro, construídos ideologicamente no passado, mas que se perpetuam, historicamente, e um desses exemplos é a falsa crença de que negros e negras, por sua "inferioridade", "incapacidade", "menos valia", não têm condição de realizar determinadas atividades e, quando se metem a fazer atividades reservadas aos brancos e às brancas, pode ter certeza de que farão errado: *A cor se afirma, em toda a sua plenitude, como marca social, que liga o negro e o mulato, inelutavelmente, a uma* raça inferior *e a uma* posição social degradante (FERNANDES, F., 1978, p. 351).

Fernandes (F., 1978), partindo desta idéia, aponta alguns ditos que comprovam o que estamos discutindo e, dentre estes, destaco: *"coisa de negro", "fazer papel de negro", "negro quando não suja na entrada, suja na saída"*. E, se formos vasculhando a memória, certamente a lista será acrescida de tantos outros ditos que foram ideologicamente criados e reproduzidos pelo senso comum, presentes, mesmo, na boca de negros e negras, sem que se dêem conta, tão naturalizados que foram pela ideologia que os instituiu. No entanto, não podemos perder de vista que tais ditos têm um caráter ideológico, serviram e servem a um modelo hegemônico, serviram e servem para educar, formar opinião e, por sua força e repetição, se perpetuaram e ainda se perpetuam. É preciso, pois, romper com essa dinâmica e desconstruí-la.

A repetição, a perpetuação dos estereótipos negativos no cotidiano e sua aplicação nos contextos em que se inserem negros e negras na sociedade, faz com que uns ou outros ditos sejam internalizados, mesmo que não percebam que isto ocorre. E tal fato pode ter ocorrido com Ângela na situação que se segue, narrada por ela, em que foi chamada, não para sofrer represália, mas para dar sua opinião, para ajudar a resolver uma

situação polêmica no cotidiano escolar, pois a diretora reconheceu que na escola Ângela seria a única professora com "competência" e "conhecimento" para interferir na situação-problema criada por outra professora da escola:

> *Teve uma discussão lá na escola, foi meio estranho porque a diretora me chamou na secretaria: "Ângela, senta aqui, houve uma coisa muito séria, a gente precisa conversar", bom, óbvio que eu pensei que o problema fosse comigo, eu falei: "Ai meu Deus do céu, o que eu fiz?", ela disse: "Não, porque a professora tal teve um problema com uma aluna...", e aí é o que eu digo, como é que você às vezes pensa que as pessoas não estão percebendo qual é a tua, qual é o teu caminho, e às vezes as pessoas estão percebendo exatamente o que você está fazendo, qual é a tua postura, e você às vezes não percebe que isso está visível. E aí, isso foi uma surpresa pra mim. Então, ela falou: "Não, tem a professora tal teve um problema com uma aluna, porque folclore, aquela coisa, tem uma menina negra que queria dançar uma dança portuguesa e a professora não deixou e o pai está muito chateado, disse que isso é um preconceito, por que a filha dele não pode dançar uma dança portuguesa? Ele acha que a filha dele tem direito de dançar o raio da dança portuguesa, que a garota não é obrigada a fazer a capoeira, ela quer fazer a dança portuguesa porque as outras amigas dela estão fazendo e ela quer fazer também. E a professora disse que não, que não pode, que pra ela fazer a portuguesa então ela não dança, que não tem nada a ver e a professora disse pra ela:"Onde já se viu uma portuguesa negra?" E o pai ficou muito revoltado, obviamente, muito chateado e disse que assim, pela consideração que ele tinha com a escola ele não iria fazer nada, mas que a vontade dele era realmente de levar isso adiante. E aí, pra minha surpresa, quer dizer, a diretora me chama na secretaria pra discutir isso comigo, o que eu acho, qual é a minha posição, como é que eu vejo isso, porque ela estava supernervosa, porque é uma criança que ela tem muita consideração, que estava lá na escola desde pequenininha, nunca tinha tido nenhum problema desse tipo, não sei o quê. E aí chega a professora também e a gente começa a discutir a questão, o porquê da menina não poder dançar... Ela está representando, ela pode dançar o que ela quiser, que também existem portugueses negros, sim e que não tem nada demais a menina estar... "Ah, mas acontece que eu estou representando como se fosse não sei quantos anos atrás, que não sei o quê...", aí eu falei: "Mas não importa, você está no ano de 2002, você está usando a representação, você está representando uma hipótese. Pode ter uma menina com cara de índia e deixar ela dançar a dança portuguesa, africana, o que ela quiser, aquilo que ela gostou, se identificou". Isso ficou uma briga grande porque a professora disse que eu estava dizendo que ela era preconceituosa, mas que na verdade eu estava sendo uma preconceituosa ao inverso. Eu falei: "Olha, eu não estou conseguindo ver assim, eu estou encarando como um direito da menina de poder dançar o que ela quiser, da maneira que ela quiser. Você ofereceu, não ofereceu? Então ela tem o direito, não importa se ela é negra, é branca demais, se é não sei o quê. Ela quer dançar, deixe ela dançar. Assim como se uma branca quiser dançar capoeira, ela tem o direito também. Quer dizer, eu acho que a gente não pode estar determinando pro outro o lugar que ele deve ocupar. Eu acho que esse não é um direito nosso como professora. Eu acho que a gente tem*

por obrigação dar essa liberdade de movimentação. Afinal de contas, é uma festa, é um momento de alegria, de descontração. Se você optou pela repressão..." E isso ficou uma briga danada e tal. Enfim, a professora acabou depois concordando, deixou a menina dançar a dança portuguesa, mas ficou um clima meio assim... Eu achei interessante nesse momento, quer dizer, a direção me chamar pra eu tomar conhecimento do fato que não era da minha turma, mas então eu falei: "Bom, então, espera aí, se ela me chamou... a gente nunca discutiu sobre isso, mas ela me chamou pra falar..., porque ela falou: "Não, porque... é porque você também é do CEC...". Mas na verdade, assim, eu acho que não era só porque eu fazia parte do Conselho Escola Comunidade, entendeu? É mais do que isso. Quer dizer, ela talvez tenha ficado meio sem graça de dizer "Ah, porque você também é negra ou porque você se preocupa com essas questões". Então ela usou o CEC como uma justificativa pra estar me chamando, mas eu tenho certeza de que ela chamou não por eu ser do CEC, até porque tem mais duas professoras que também são do CEC e que não foram chamadas pra essa discussão. E, no entanto, eu fui chamada. Eu achei superlegal também, da parte dela, de eu poder estar participando dessa discussão, de estar conversando com a professora sobre isso. Eu falei: "Olha, de repente por causa de uma apresentação você vai estar causando um problema pra menina pro resto da vida. Pra você vai acabar a festa, acabou o problema, mas pra menina isso vai ficar uma marca terrível". E aí a gente acabou, a professora chorou, teve aquele negócio todo, mas acabamos chegando a um acordo. Acho que isso foi uma coisa bem interessante que aconteceu em 2002 (ÂNGELA).

A situação-problema trazida por Ângela nos revela a sutileza do preconceito racial. A professora foi aconselhada a permitir que a aluna negra dançasse a "dança portuguesa", pois, segundo os argumentos de Ângela, tal professora teria oferecido alternativas e a aluna, independentemente de sua cor ou origem étnico-racial, poderia escolher aquela com a qual se identificasse. Além desse argumento, Ângela cita como exemplo a capoeira, que também poderia ser dançada/ jogada por crianças brancas, embora tivesse uma origem africana, junto aos negros escravizados. Eis a questão: nós temos visto rodas de capoeira apenas com crianças, jovens e adultos negros(as)? Será que a professora citada por Ângela teria a mesma atitude se estivesse organizando uma roda de capoeira, excluindo as crianças brancas que, porventura, desejassem participar?

Lembro-me de ir à apresentação de capoeira, num colégio religioso, localizado na Tijuca, a convite de meu primo de dez anos, que "orgulhoso", participaria do ritual de troca de cordão e seria batizado como "Coalhada", em sua iniciação na Capoeira.

Pelo apelido recebido na "iniciação", pressupõe-se que ele é branco, mesmo que tenha antepassados negros. E, como não era de causar espanto, não havia nenhuma criança negra na roda. Era uma roda de capoeira de crianças brancas, com exceção de alguns

mestres presentes, pois aí, todos vão concordar que a "marca ancestral" presente dá aos negros o *status* de melhores capoeiristas.

Não quero tomar a defesa do purismo ou essencialismo étnico-racial e achar que só negros e negras podem jogar capoeira[108] e que só os negros são bons capoeiristas, mas quero questionar o porquê da naturalização de algumas atitudes, de alguns comportamentos. Parece banal que todos joguem capoeira, sejam estas pessoas negras e brancas. Mas a professora não trata de forma natural o fato de uma aluna negra querer fazer parte do grupo que apresentaria a "dança portuguesa", mesmo que Ângela tenha questionado o fato de não haver apenas portugueses e portuguesas brancos(as).

A apropriação e o esvaziamento do sentido de resistência da capoeira, por exemplo, não são questionados quando isto é feito pelo grupo hegemônico, mas a ocupação de espaços em manifestações típicas do grupo hegemônico (no caso o português, colonizador), é questionada de imediato pela professora: *Onde já se viu uma portuguesa negra?*. E mesmo que Ângela pondere, dizendo não haver apenas portugueses e portuguesas brancos(as), a professora contrapõe: *... acontece que eu estou representando como se fosse não sei quantos anos atrás...*, desconsiderando, também, a história de colonização portuguesa.

Fatos como estes acontecem e são invisibilizados cotidianamente e, na escola de Ângela, só veio à tona porque o pai, consciente dos direitos da filha, não se intimidou e questionou a professora e a direção da escola. Mas, em geral, as crianças afro-descendentes, como já vimos em alguns exemplos trazidos pelas práticas das professoras, bem como em nossas experiências e andanças pelos muitos cotidianos escolares, pelas muitas histórias de professoras ouvidas, têm seus direitos negados. Não são tratadas em igualdade de condições, e, portanto, não têm as mesmas oportunidades que as crianças brancas. São ainda submetidas a uma hierarquia racial que as estigmatiza, deprecia e as trata com estereótipos que vão marcando suas identidades em construção. É por essas

[108] Em sua origem, a capoeira era, essencialmente, jogada por homens. Em um diálogo entre Ruth Landes e Edson Carneiro, durante sua pesquisa realizada na Bahia, no final dos anos 30, é possível perceber como era identificada a capoeira: – ... *Conhece capoeira? – Não. – É claro que não. É outra coisa que a polícia tenta proibir e, nesse caso, as mães estão de acordo. A capoeira é uma espécie de contenda que os escravos fugidos criaram. Assemelha-se ao* jiu-jitsu *e pode tornar-se muito perigosa. Soube que há uma academia no Rio que a ensina. Por aqui, tiraram-lhe o veneno, proibindo os golpes mais difíceis e violentos. E lutam com música! – Por que as sacerdotisas se opõem? – Bom, porque dizem que os homens da capoeira não acreditam em Deus. Tomam muita cachaça, são useiros e vezeiros em brigas, às vezes são transgressores da lei; é um outro mundo. Pessoalmente penso que é porque os capoeiras são todos homens e não há lugar para mulheres entre eles* (LANDES, 2002, p. 138).

constatações que Ângela alerta a professora para o fato de que o "problema" não se resumia apenas a uma festa – dançar ou não dançar – mas que poderia deixar marcas na menina negra o fato de ser impedida do seu direito de escolher*:... eu acho que a gente não pode estar determinando pro outro o lugar que ele deve ocupar.* Ou seja, preconceito e discriminação marcam e interferem, certamente, na construção identitária das pessoas, sejam elas afro-descendentes ou não.

O incidente ocorrido nos faz pensar, também, em como as professoras tiveram suas identidades construídas, ou seja, como suas experiências passadas, suas histórias de vida podem ou não ajudá-las a melhor compreender as realidades com as quais se deparam e nelas interferir. Pela própria história de Ângela é possível perceber que em outro momento de sua trajetória pessoal-profissional, a postura diante da situação-problema narrada poderia ser diferente, ou mesmo de omissão diante do fato. Por isso, é importante, também, a problematização da temática nos cursos de formação, como as experiências das professoras, que denunciam lacunas históricas, nos fazem crer.

Considero que Ângela só possa interferir hoje, ao se deparar com situações de preconceito, de discriminação no cotidiano escolar, porque pôde antes, compreender, ou seja, ver o que antes não via. E, para interferir nessa realidade, é preciso ter sensibilidade, como ela mesma propõe em outro momento de sua narrativa, e parece que as professoras vão aguçando cada vez mais a sensibilidade no sentido de *compreender melhor o compreender* de seus alunos e alunas a partir do momento em que passam a compreender melhor seus próprios processos de construção identitária.

E, como a memória vai passeando por diferentes tempos-espaços no momento da narrativa, deixo-me ir com ela e lembro-me de um trabalho realizado por uma aluna do Curso de Pedagogia, da FFP – UERJ, junto a sua turma de 3ª série, num CIEP de São Gonçalo[109]. A proposta era de que cada criança expressasse, da maneira que quisesse, o que é ser negro(a) na sociedade brasileira e num dos trabalhos, feito por uma menina negra, havia um texto escrito e um desenho mostrando quatro crianças:

A primeira dizia: *Eu sou morena;* a segunda: *Eu sou marrom;* a terceira: *Eu sou negra;* a quarta: *Há! Há! Ela é negra.*

[109] O trabalho foi realizado pela aluna Renata R. P. Mujo, do Curso de Pedagogia, da FFP- UERJ, no ano de 2002, com sua turma de 3ª série, no CIEP 052 – Professora Romanda Gouveia Gonçalves, localizado no Bairro Boa Vista, em São Gonçalo – RJ.

Quanto ao texto:

Nós que somos negros temos um "problema".
Uma vez, eu estava brincando, aí veio um menino e perguntou: - Posso brincar? Aí eu falei: - Está certo. E ele respondeu: - Cala a boca, sua macaca, eu não estou falando com você, sua Chita.
Eu fui pra casa e comecei a chorar.
E falei: tenho vergonha de ser preta.

Que rico trabalho para ser analisado teoricamente! Mas qualquer pessoa que o faça não dará conta do sentido, do significado da experiência vivida pela menina. Já de início ela apresenta as crianças negras atribuindo-se diferentes classificações. O que tentamos explicar teoricamente, uma aluna negra, da 3ª série de uma escola pública, faz na prática, porque *sente na pele o que é ser negra* nessa sociedade. A menina destaca, entre aspas, que os negros têm um "problema" e ela é apenas um dos inúmeros exemplos de crianças negras que crescem reconhecendo-se como um "problema". No entanto, não é por acaso, nem tampouco um caso isolado quando uma criança negra percebe-se como um "problema" e encontra alguns "problemas", alguns obstáculos por ser negra.

Gusmão lança um olhar sobre a infância, considerando potenciais os sujeitos históricos – crianças – e busca analisar as narrativas, as imagens, os textos culturais de crianças que fazem parte de cotidianos marginais a fim de compreender suas lógicas:

> *Olho para as rotinas domésticas de constituição do EU, para revelar o que dizem e como dizem os silenciados pelo sistema. No que dizem, está impressa a persistência do que com eles constituem o mundo à sua volta. Para além dos elementos presentes na cena empírica do cotidiano, busca-se nessas imagens visuais e textuais, o inusitado que incita a transgressão criadora, envolve a imaginação e dimensiona as marcas, os ritmos das práticas culturais, num processo ambíguo de afirmação e negação, de denúncia e consciência* (1999, p.52).

Assim, em um primeiro momento, ao ler o texto da menina negra que diz envergonhar-se de ser "preta", não é só isto que percebo que ela diz, não é só a negação do "ser como é" ou "ser o que se é" que explicita, mas a afirmação de uma identidade negada hegemonicamente que é denunciada pelo diálogo provocado pelo texto escrito e pela imagem, pois, inicialmente, ela se identifica, na primeira pessoa do plural e não no singular, como negra: *Nós que somos negros temos um "problema".* Não fala individualmente, fala

enquanto coletivo, usa o masculino genérico, inclui todos e todas que se encontram em condição inferiorizada.

Se a criança identifica que "nós" temos um "problema", é sinal de que *nós,* estes que são considerados "outros" são muitos, não são exceção, e, ainda assim, têm um "problema". Portanto, o preconceito racial não é tão "velado" ou "invisível" como muitos querem crer, é, sim, "invisibilizado", silenciado, negado e o que se encontra por trás das "evidências invisibilizadas" são as relações de poder hierarquizante, pautadas pela lógica da homogeneização, da semelhança, da igualdade, que estigmatiza e inferioriza o que é diferente do EU, desqualificando-o e tratando-o como desigual e inferior. Como diz Gusmão, *o que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é, para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso é o branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e como tal, superior* (2000, p. 12). O que a menina negra afirma/nega de modo coletivo, diz respeito ao *processo ambíguo de afirmação e negação* do qual nos fala Gusmão (1999, p. 52). Neste processo, ao negro está reservado o lugar de OUTRO na História, pois o EU já está ocupado pelo branco.

Tais processos de construção identitária, bem como as relações conflituosas estabelecidas entre o eu e o outro, dizem respeito ao presente vivido por negros e negras na sociedade brasileira, mas também dizem de seu passado, assim, busco argumentos no passado a fim de evidenciar como essa prática tem se perpetuado, pois em meados do século XX, na Bahia predominantemente negra, os negros e negras, por sua origem e por seu fenótipo, diziam "não ser de qualidade", o que queria dizer que "ser de qualidade" era igual a "ser branco(a)" ou ter a tez clara.

Landes (2002), em sua pesquisa nos terreiros de Candomblé da Bahia, no final da década de 30, conta que num dos passeios feitos para aproximação ao campo de pesquisa, conduzida por um conhecido médico baiano, deparou-se com uma situação incômoda e percebeu que aquela não seria a forma adequada de aproximação aos sujeitos de sua pesquisa, pois havia um tratamento aos negros e negras como se estes fossem objetos exóticos.

O diálogo de Landes, naquele momento, evidencia a "falsa" democracia racial, com os lugares bem demarcados para negros e negras e outros lugares seletos, reservados

para brancos e brancas. Nós (os brancos e as brancas) sujeitos. Os outros (os negros e as negras) objetos. A autora em muitos momentos questiona e, sutilmente, denuncia tal atitude, inclusive o "compromisso" dos intelectuais com a "defesa dos oprimidos negros", com um olhar de cima para baixo, numa atitude "distante" e "protetora", mas, sempre considerando-os como "inferiores".

O diálogo começa quando o médico que acompanhava a pesquisadora aborda uma senhora negra (Tia Júlia) a fim de saber qual era seu santo, e recebe uma resposta negativa: *"Eu não tenho santo, meu senhor"*. O médico ainda insiste, desafiando: *"Nenhum, titia?"*. E, Ruth Landes escreve:

> *O doutor se ergueu e sorriu para mim: – ela não está disposta a explicar. Está com vergonha. – Afastando-se um pouco, como se procurasse ver um objeto em perspectiva, observou: – Veja o tipo físico dela. Não é propriamente puro-sangue da Costa do Ouro, porque não é muito preta; tem um bronzeado claro, cor de ouro. Talvez tenha sangue árabe ou português. Tem as maçãs do rosto largas e salientes e lábios bastante finos. O nariz é dividido, mas muito chato. – A mulher estava escutando.*
> *– Seu doutor, eu não sou de qualidade – falou humilde – mas a minha mãe era. Paz à su'alma. O pai dela era branco. Meu pai era africano* (LANDES, 2002, p. 55).

Não é preciso acrescentar muita coisa, não é preciso tentar explicar, o texto é claro, mas é preciso repetir o aparentemente óbvio para que as crianças, ainda hoje, não se considerem "um problema", como vimos no trabalho realizado pela aluna de Renata, ou, como Tia Júlia, considerem-se "não sendo de qualidade". É preciso repetir o óbvio, porque a história se repete.

Ainda vasculhando a memória a fim de continuar a discussão acerca da construção de uma identidade inferiorizada de negros e negras em relação a brancos e brancas, podemos tentar trazer à lembrança as muitas crianças negras que passaram por nós nos cotidianos escolares e pensar em quantas foram as que se representaram como negras em seus desenhos; quantas foram as que trouxeram como exemplos, como ídolos, como referencial de identificação personagens negras... Talvez nos lembremos de alguns nomes, de alguns rostos. Exatamente por esse motivo, são exceções, não é a regra a valorização da etnia/raça negra. Se fosse comum a alta auto-estima em relação ao ser negro(a), não nos lembraríamos de alguns casos, seria comum, imperceptível. O problema é, aí sim, "um

problema", é que se naturaliza a invisibilidade de negros e negras, a representação negativa em relação à identidade étnico-racial. Naturalizam-se estereótipos e estigmas negativos, que como já dizia Ramos (G.,1995) fazem parte do fato de que *o problema do negro é patologia do branco e do negro europeizados.*

Para o autor, a única forma de romper com tal patologia seria por meio da *tomada de consciência* da situação de alienação em que vivem negros e negras, brancos e brancas, na sociedade brasileira, portanto, não haveria um "problema do negro", mas grandes problemas sociológicos e antropológicos[110] que buscam estudar a sociedade brasileira, e, neste caso, "o negro" na sociedade brasileira, pautando-se em referenciais e categorias transplantados de países europeus e dos Estados Unidos. Ou seja, o olhar dos intelectuais brasileiros em muito se identificaria com o olhar estrangeiro sobre o Brasil. Um olhar "sobre" o negro, o que ele chamou de tema do negro ou *negro-tema* , em que o negro seria visto como "objeto de estudo" e não sujeito sociológico que faz parte da trama social brasileira; e haveria a vida do negro ou o *negro-vida*, que é sujeito da história e que assume seu destino dentro das possibilidades colocadas pela sociedade brasileira: *Malformadas as retratações verbais do negro no Brasil, elas já estão caducas ou já se revelam falsas, porque o negro-vida é como o rio de que fala Heráclito, em que não se entra duas vezes* (1995, p. 215).

Assim, as professoras situam o início da *tomada de consciência* e a busca por superação da alienação diante da sociedade excludente, durante as experiências compartilhadas no Curso de Pós-graduação, pois foi a partir daquele momento que disseram assumir a identidade étnico-racial, passando a evidenciar no cotidiano pessoal e profissional, o preconceito e a discriminação com a população negra na sociedade e, assim, têm buscado formas de aprofundamento teórico a fim de melhor compreender a história e interferir na realidade.

Mas, mesmo fazendo tal movimento, vivendo tal processo, Ângela mostra-se curiosa por perceber que sua postura pessoal e profissional, sua prática em relação às

[110] As críticas do sociólogo Guerreiro Ramos datam de meados do século passado (XX), mas em muitos aspectos se fazem atuais, pois ainda hoje, século XXI, a população negra continua em luta para garantir o lugar de sujeito na história, por direitos e pela garantia de reais oportunidades nos diferentes segmentos sociais.

questões étnico-raciais, vem sendo notada no cotidiano escolar e, em decorrência deste olhar mais atento, mostra-se assustada pelo comportamento preconceituoso das crianças:

> *(...) Eu acho que você começa a ter uma postura que vai sendo observada pelos demais. E você às vezes não se dá conta, você está tão envolvida naquele processo, naquela coisa, que você não se dá conta de que isso está ao seu redor e as pessoas estão observando, estão vendo o que você está falando, o que está fazendo com as crianças e tal, que você está levando a ver determinadas coisas. Eu fico ainda meio assustada, eu acho que eu até falei isso da outra vez, do quanto que você ainda encontra de preconceito entre as crianças. É uma coisa que ainda me assusta, ainda me surpreende, de eu ver que as crianças ainda são muito preconceituosas... demais, eu fico meio assustada com isso (ÂNGELA).*

Arrisco dizer que Ângela só se assusta, só se surpreende porque assumiu sua identidade étnico-racial e assim, passou a tomar consciência da situação de opressão, passou a dar visibilidade ao que antes encobria, fingia não ver e ela mesma diz isso em sua narrativa: "esquecia" de datas comemorativas, eventos relacionados à população negra, desconsiderava questões que pudessem ser polêmicas, tais como racismo, discriminação, preconceito. Enfim, ao fugir da abordagem de algumas questões, ao se omitir, era conivente com a situação, fato que ela mesma reconhece.

Se tomarmos a parte – história de Ângela – como contendo informação do todo – histórias cotidianas das professoras – vamos nos deparar com o que já sabemos e temos afirmado: a escola que deveria servir à formação da cidadania numa sociedade democrática, em todos os sentidos, ainda trabalha com uma lógica que hierarquiza social e racialmente os sujeitos em seus cotidianos. Pois mesmo a omissão é uma forma de tomar posição, de tomar partido. E, como nos diz Freire, é preciso possibilitar aos oprimidos o conhecimento da realidade concreta que os oprime:

> *Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de "mundo fechado" (...) mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora* (FREIRE, 1996, p. 35).

E este é um papel da educação. Quando assim não faz, trabalha para a manutenção do *status quo*, serve à situação de perpetuação da condição de desigualdade e,

no sentido que estamos discutindo, serve à desigualdade étnico-racial, serve à manutenção de estigmas e estereótipos negativos, inferiorizantes em relação aos/às afro-descendentes.

Aqui, o pensamento de Freire encontra-se com o pensamento de Ramos, G., pois ambos consideram ser preciso aos oprimidos a tomada de consciência para que se libertem e modifiquem a situação de opressão, mesmo que o digam de formas e em contextos diferentes. Freire (em relação à condição de classe) e Ramos (G.) (em relação à desigualdade racial) consideram que a libertação do estado de opressão não pode se dar pela bondade e por benesses dos opressores em relação aos oprimidos. A libertação da situação de opressão não pode ser "dada", tem de ser conquistada, e é essa relação dos intelectuais brasileiros, em geral, com os oprimidos que Landes (2002) também aponta, pois percebeu que havia uma atitude de superioridade, de protecionismo e paternalismo em relação aos que precisavam libertar-se do estado de ignorância, e para a autora, tal atitude negava a humanidade comum proclamada na democracia.

As práticas pedagógicas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera anunciam a possibilidade de superação da situação de oprimidas em que, historicamente, tem sido colocadas e também, seus alunos e alunas afro-descendentes, pois sentiram e sentem "na pele" o que significa ser negro e ser negra nesta sociedade, pois viveram e vivem experiências onde o racismo se fez e se faz presente e não mais é visto por elas como velado, é sentido explicitamente, permitindo-se dar a ele a visibilidade de quem superou a condição de opressão.

Neste sentido, suas práticas podem possibilitar aos alunos e alunas, negros(as) ou não-negros(as) a busca por superação pela tomada de consciência da condição de oprimidos(as) (FREIRE, 1996; RAMOS, G., 1985), e não porque elas (professoras), por sentirem-se superiores e por bondade, resolvem oferecer a libertação da opressão. Mesmo, porque, nem sempre quem é oprimido(a), sabe-se oprimido, por vezes a alienação impossibilita a consciência da situação de opressão e o reconhecimento de quem é o sujeito opressor.

Por essa razão, práticas pedagógicas emancipatórias, possivelmente, só serão propostas por educadores e educadoras que, antes, superem sua condição de oprimidos(as) e passem a *enxergar melhor o que antes (eu) não via(m),* como nos diz Ângela, ou que passem a *tomar consciência* de sua condição na sociedade, como propõe Ramos (G., 1985), que se

libertem *pela superação da contradição opressores-oprimidos*, como Freire nos ensina: *A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo[e mulher nova] não mais opressor[a]; não mais oprimido[a], mas homem [e mulher] libertando-se* (1996, p. 35).

E assim percebo a tomada de consciência de Ângela, Elizabeth e Vera, em não se fazerem opressoras por tomar consciência do muito que lhes fora negado historicamente, ou, usando o dito popular dos opressores: "fazendo o racismo às avessas', como tanto temem aqueles, mas libertando-se e propondo a libertação de seus alunos e alunas ainda alienados(as) por sua condição de oprimidos(as).

Para tal mudança em suas práticas, o primeiro passo parece ser o reconhecimento de que antes não viam ou se recusavam a ver o racismo presente na sociedade brasileira:

> *... eu acho que antes eu ignorava as coisas, entendeu? Eu não conseguia ver, por exemplo, às vezes você lê um texto ou você vê uma... hoje eu vejo as coisas com um outro olhar, isso eu sinto diferença em mim. Se eu pego um texto pra ler, eu consigo às vezes ver naquele texto, às vezes alguma questão que... é tão sutil às vezes que vem uma coisa meio racista, entendeu? Ou não, ou ao contrário, alguma coisa que também faça até um movimento contrário, não racista, mas você consegue ter um outro olhar. Então, antes eu via uma coisa de uma maneira, às vezes uma propaganda numa televisão, um programa, uma maneira de chamar o outro, de falar do outro. Antes eu via de uma forma, como assim, neutra, não via nada ali. Hoje não, eu vejo essa mesma coisa, essa mesma movimentação, essa mesma propaganda, esse mesmo escrito, essa mesma fotografia, ou sei lá o quê, mas de uma outra forma, com uma outra visão. Eu acho que mudou a minha forma de olhar, de ver as coisas, de enxergar melhor o que antes eu não via. Acho que quantas coisas eu não via, que eu não enxergava, que eu não percebia o quanto que tinha ali às vezes de preconceito e que hoje eu consigo ver. Isso realmente mudou (ÂNGELA).*

Ângela passa a *ver as coisas com um outro olhar*, passa a olhar sob novo prisma, não mais pelo ponto de vista do colonizador, um ponto de vista distorcido, pois tinha de mudar de lugar para ver, tinha de negar sua própria identidade a fim de assemelhar-se ao outro. Ângela passa a olhar com o próprio olhar, do seu próprio lugar, então, não é com um *"outro olhar"* que passa a *"ver as coisas"*, é com seu próprio olhar, um olhar que re-encontrou a partir da afirmação da identidade étnico-racial e, por isso, pode ajudar "o outro" a ver, a ler, a escrever sua própria palavra. De oprimida, não passa a

opressora, mas vai ajudando seus alunos e alunas, negros(as) e não-negros(as) a construírem suas identidades na diferença, a lerem e escreverem o "seu" texto, compreendendo o contexto; a lerem e escreverem sua *palavramundo*.

O trabalho que passa a desenvolver pressupõe a conscientização de seus alunos e alunas e a reconstrução de suas identidades, que ela chama de auto-estima:

> *... auto-estima, discussão, postura, saber ler e entender o que está ali e às vezes o que não está escrito. As crianças falam muito do preconceito na televisão, é uma coisa que eles sempre levam pra discussão. Se tem atores negros, se não tem, por que que geralmente o negro tem que aparecer num papel menor, por que que não pode. Aí quando tem alguma novela que apareça o negro como uma pessoa comum eles também trazem isso "Puxa, na novela tal tem um negro e ele é médico", é professor... Então, eles trazem isso. Acho que também você começa a mudar também a visão deles, eles começam a olhar mesmo, a ver as coisas que estão aí na sociedade e começam a entender melhor. Quem sabe não teremos pessoas melhores... A gente estava discutindo lá na escola a questão da literatura que está usando, literatura africana na sala, a importância disso ou não, eu terminei a minha fala mais ou menos com uma frase assim, que eu dizia: "Só sabe o que é ser negro quem é negro". Por mais que se tente falar, quer dizer, cada um sabe aquilo da sua vida. Você pode falar tudo do seu doutorado, eu não vou sentir aquilo que você sente, porque ninguém pode sentir pelo outro. Então, é a mesma coisa, aquilo que eu vivo, já vivi e vivo, enquanto negra, só eu sei, dentro até da minha história de vida (ÂNGELA).*

Quando Ângela diz saber o que é ser negra dentro da sua própria história de vida, isso nos faz pensar, também, que embora tenha tomado as histórias de vida de três professoras negras como "partes" para discutir o "todo", pois tais partes contêm o todo social, tais histórias são singulares, se diferenciam entre si e as diferenças são potenciais para compreender a complexidade das relações étnico-raciais dentro do todo, que é a trama social. Cada professora *sente na pele o que é ser negra*, mas o sente de forma diferenciada, pois as experiências vividas, os processos de identificação, as diferentes interações sociais foram e continuam singularizando suas histórias de vida e por isso as generalizações são empobrecedoras das análises. Assim, Ângela deixa um recado quando diz: *Você pode falar tudo do seu doutorado, eu não vou sentir aquilo que você sente, porque ninguém pode sentir pelo outro...* mas será sempre um ponto de vista, uma visão parcial e ainda, vinda de fora, de quem não sente ou sentiu *na pele* o que é ser negra.

Vou, Ângela (e/ou Ângelas), tentando ser narradora, contadora de histórias, pois também ouvi nas tantas rodas da infância, um mundo de histórias que foram marcando minha história de vida. As muitas mulheres negras com as quais convivi e foram interferindo em meu processo de identificação, de construção de identidade e me aproximando da cosmovisão africana e poderia lembrar algumas delas, ou, talvez, de uma geração inteira que por ter participado de diferentes momentos de minha história de vida, hoje me coloca nesse estudo.

No entanto, para além de minha própria história, são as histórias que Ângela, Elizabeth e Vera trazem que são pontes para outras tantas histórias e que suscitam reflexões, evidenciando a complexidade no processo de construção da identidade étnico-racial dentro da rica tapeçaria que é a cultura brasileira, cujos fios que a compõem, com texturas, espessuras, cores e formas diferentes, precisam ganhar visibilidade. No recorte que faço nesta pesquisa, são os fios de raízes africanas que se entremeiam, se entretecem, mas mantêm singularidades, pois fazem parte da cosmovisão africana que se expressa por meio das histórias afro-descendentes.

O sentido de comunidade, de solidariedade encontra-se com a narrativa de Elizabeth, uma *Ialodê* que, a partir da prática pedagógica, tem buscado cuidar, zelar pelos interesses comuns dos sujeitos envolvidos no processo educacional, interferindo de forma questionadora e propositiva. Atuando no Curso Normal da Escola Estadual Pandiá Calógeras, no município de São Gonçalo, com as disciplinas de Prática de Ensino e Didática, Elizabeth demonstra o interesse em desenvolver um projeto em que as questões étnico-raciais debatidas com a turma também sejam levadas à comunidade escolar visitada:

> *Eu pretendo estar trabalhando esse projeto, junto com as turmas, trabalhar assim agora, eu acho que trabalhar junto com a comunidade familiar e estar fazendo o estágio percebendo, vendo o olhar desse aluno negro, como é que ele é, como os coleguinhas percebem, o próprio professor, não é? Porque tem o professor também. Determinadas comunidades tem muito aluno negro, quando eu trabalhei lá no Salgueiro tinha muito aluno negro e por ser uma comunidade em que as crianças estavam muito sozinhas, então, às vezes chega criança com cheiro de xixi, cabelo em pé, nariz escorrendo, aquela coisa toda e nem todo professor se aproxima. Eu também sei que às vezes a gente sentia o cheiro... a gente tem que distanciar, mas tem que fazer o trabalho para que esse aluno pare de ir pra escola com esse nariz sujinho, ele mesmo comece a se cuidar. Então eu pretendo trabalhar esses dois projetos, atrelados, juntos, porque quando a gente trabalha a prática, o que*

acontece? E esse ano, esse segundo ano a grade me dá seis tempos, então eu posso tirar dois tempos pra trabalhar esse projeto, por quê? Porque essa turma já foi minha desde o primeiro ano, então eu já sei o que a turma precisa, o que a turma não precisa, o que eu já trabalhei, já fica mais fácil (...) Como iremos trabalhar isso? Vamos fazer alguma possibilidade pra gente tentar montar esse projeto, o projeto coletivo (ELIZABETH).

Muito da preocupação de Elizabeth decorre de sua própria história de vida, pois moradora do bairro da Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro, conviveu, durante a infância e adolescência com pessoas da comunidade do Salgueiro[111]. Ou seja, conheceu a realidade com a qual se preocupa ao formar professoras que possivelmente trabalharão com crianças das classes populares, por isso, a proposta é de estar desenvolvendo projetos para que suas alunas, durante o estágio realizado na disciplina Prática de Ensino, comecem a conhecer a realidade, para interferir nesta realidade. Elizabeth propõe questionamentos, discussões, debates envolvendo questões étnico-raciais, pois reconhece que em *determinadas comunidades têm muito aluno negro.* O que muda no olhar de Elizabeth se a professora já conhecia a realidade das comunidades de classe popular? Não tem sido esse um pressuposto para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica comprometida – conhecer a realidade dos alunos e das alunas com as quais iremos trabalhar?

Acredito que não baste somente conhecer a realidade, é preciso compreendê-la, e só será possível compreender (abraçar junto) quem, antes, tomar consciência de sua condição social: ... *ver o que antes não via...* como sugere Ângela. E Elizabeth, por sua experiência e tomada de consciência das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, reconhece a importância de estar interferindo na realidade a partir da possibilidade de desvelamento da mesma para suas alunas que, mais tarde, estarão sendo educadoras de outras crianças. No entanto, a preocupação de Elizabeth recai sobre as crianças negras, maioria em determinadas comunidades, como ela mesma afirma. A auto-estima das crianças que chegam à escola *sujinhas, com nariz escorrendo e cabelo em pé*, pois muitas vezes ficam sozinhas em casa e para a escola, também vão sozinhas, torna-se relevante para ela.

[111] A comunidade do Salgueiro, localizada no município de São Gonçalo, a que se refere Elizabeth e diz ter trabalhado como professora, não é a mesma comunidade do Salgueiro, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A última, Elizabeth diz ter conhecido pelo contato com colegas que estudavam na mesma escola pública na qual estudou.

Acredito que a memória de experiências passadas faz com que Elizabeth enfatize tanto a questão étnico-racial e demonstre interesse em que suas alunas também assumam suas identidades, afirmem-se negras, pois a ela fora negado tal direito em nome de uma estética valorizada e da qual deveria se aproximar, "branqueando-se" como pudesse. No entanto, a tentativa de branquear-se foi evidenciando para Elizabeth que não bastava alisar os cabelos, vestir-se como "branca", abandonar hábitos e a estética do grupo de referência, pois mesmo que o preconceito no Brasil seja de marca, como já denunciou Nogueira (1985), este preconceito toma elementos da origem, no dizer de Fernandes (F., 1978), como é o caso da própria cor da pele, que aproxima os(as) afro-descendentes do tipo africano, forjando o que tenho chamado de "marca de origem". Pode parecer sutil, mas há uma violência que nega aos negros e negras aceitarem-se e afirmarem seu pertencimento étnico-racial nesta sociedade, mesmo que o discurso seja o de que vivemos numa democracia racial e de que não há país que tenha dado tão certo como o Brasil, no sentido de acolher e manter a convivência pacífica e harmoniosa entre diferentes etnias/raças.

Nesse sentido, o trabalho com as narrativas, literatura, teatro, dança não só denuncia que a realidade não é essa, mas parece ir dando espaço para que outra estética também seja valorizada e reconhecida em sua beleza e Elizabeth, bem como as demais professoras, parece apostar nesse trabalho para a superação da condição de opressão a que ainda são expostos(as) os(as) afro-descendentes. Ela busca educar suas alunas para que, mais tarde possam ensinar o outro (aluno/a) a dizer, a ler e escrever uma outra palavra, uma outra história. *Quem sabe não teremos pessoas melhores...,* questiona Ângela e nos desafia a pensar sobre essa possibilidade emancipatória.

Tempo para pensar... questionar... É assim que a narrativa de Vera parece se encontrar com a de Ângela. Dentro da narrativa que mistura fatos reais, fictícios, histórias cotidianas vividas, noticiadas nos jornais, histórias individuais, coletivas, privadas, públicas... tudo é trazido à reflexão com o objetivo de compreender melhor o ser/estar no momento presente. Para que serve o conhecimento, questiona Vera, senão para nos conhecermos... nos modificarmos...

Assim, a narrativa que se segue, repleta de questionamentos, nos indica um possível caminho a continuar na encruzilhada do texto e por ele vou seguindo para nos

conhecermos melhor e nos modificarmos, na tentativa utópica, mas possível, de modificar o mundo pelas encruzilhadas e caminhos do conhecimento que as narrativas nos trazem:

> *A atual governadora podia fazer a política que ela quisesse, mas ela não precisava falar assim: "Quem deixou isso assim foi a Benedita da Silva do PT". Você vê! Ela não fala nunca assim: "Ah, foi a governadora passada". Ela não usa um discurso... é que normalmente eles quando estão brigando, usam. Ela fala com um ódio, sabe? E o, como é que se fala, o marido dela, que queria "desinfetar o Palácio". Gente, isso é muito sério! Cadê? Ela é política, uma política militante. Ela entende, eu acho que ela entende, mas ela é negra, vai ser ridicularizada sempre que houver oportunidade. Ela mudou de classe social? Qual... sei lá, mudou? Não sei explicar isso. Eu acho isso uma coisa estranha. Ela não estava lá na favela catando lixo, lá pra ver o berço do neném dela que ia nascer. Ela já está diferente. Ela foi senadora, governadora, ministra. Mas ela continua sendo ridicularizada pela sociedade. Toda vez que tiverem a oportunidade de fazer isso. Eu acho que eu, sei lá, não que eu tenha, assim... "Ah, não vou mais me mexer", vou sim, claro, mas dessa maneira que eu te falei, sei lá, fazendo com que as pessoas abram um pouco a cabeça e vejam que as coisas não são assim por natureza, como uma planta nasce, cresce e as pessoas têm que nascer e crescer em determinados lugares sociais e morrer ali. Alguma coisa tem que modificar. Mas eu acho que alguma coisa modifica através do conhecimento... e principalmente quando esse conhecimento te ajuda a mudar moralmente. Porque não adianta você adquirir todos os conhecimentos do mundo. Por exemplo, eu conheço certas pessoas, e moralmente... sabe? Não ter uma atitude. Eu não sei se é por isso que eu estou assim, sei lá. Tem uma hora que tem o Castoriades que foi que me cutucou isso naquele texto sobre o racismo. Até me esqueci qual é o livro... Ele coloca que tudo que você, igual ao outro você não é e nem ninguém pretende ser, você não é igual a mim, eu não sou igual a você ... nunca seremos. Agora, quando chega inferior ou superior, claro, entre inferior e superior eu vou optar por ser superior. Você também vai optar... Aí a gente vai começar a lutar pra esse lugar de superior. Mas aí a gente pensa bem, se a gente fosse, se a gente estivesse bem com a gente, interiormente, dentro da gente, o nosso psiquismo, a gente não teria necessidade de ser superior ao outro. Eu posso te respeitar diferente de mim, como você é e você pode me respeitar também, diferente de você. Aí é por isso que eu falo que tem que acabar pra saber o porquê desse ódio pelo outro. Se esse ódio pelo outro não é o outro, é você, é um negócio que está dentro de você. Eu fiquei assim, meu Deus, eu estou enlouquecendo? Não. (...) Agora, quando você chega a chamar a pessoa porque é negra (incompreensível) o que está dentro de você pra você... (...) É alguma coisa que você não consegue controlar dentro de você e você não consegue administrar. Porque no momento que você consegue administrar, essas coisas não acontecem. Até a cor da pele, a religião diferente não vai te abalar não, você vai até achar interessante pra você ver e aprender como é que é a cultura do outro, o que acontece na cultura do outro. Até comparar, até juntar com o que vocês falaram mesmo pra gente. Várias visões diferentes pra ver se a gente entende essa realidade toda. Porque cada um só entende o seu mundo pelo que você vê, pelo seu ponto de vista. Eu me lembro da Tereza, olhar o entorno, eu olho*

> *o entorno com os meus olhos. Agora, se eu conseguir juntar os meus olhos com os olhos do outro, sem ser poética, sem ser nada, aquilo que a... esqueci o nome dela, como é o nome dela? Aquela que fala das linguagens?*
> *... Edwiges (eu digo). Edwiges falava, que ela dizia que o cego vai, sente o cheiro do lugar, da padaria, da casa de móveis, de tecido. Pô, se eu consigo juntar essa maneira de perceber o mundo com o que eu consigo, percebo com meus olhos, olha como é que eu tenho ampliado o meu campo... porque, não é, afinal de contas, a gente estuda, estuda, estuda para não saber quem é a gente. Tem hora que a gente se esquece que a gente estuda, estuda, estuda porque quer ganhar dinheiro ou ganhar um posto. Mas na verdade a gente só quer se descobrir. E a gente: o que eu procuro aqui? O que eu estou fazendo na minha profissão, com a minha profissão com os outros? (VERA).*

Todo conhecimento é autoconhecimento, nos diz Boaventura (2000) e é nessa encruzilhada entre o dizer do autor que se encontra com a afirmação de Vera de que... *a gente estuda, estuda, estuda... Mas na verdade a gente só quer se descobrir*, que vamos buscar um caminho a seguir. Não com a pretensão de responder, concluir, fechar, mas propondo um olhar, um ouvir, um sentir mais atento às diferentes lógicas de compreensão da realidade que Vera sugere em sua narrativa. Aprender mais com as diferenças, somando-as a partir da valorização e afirmação de suas singularidades, portanto, sem amalgamá-las de modo único.

Talvez tenhamos chegado ao momento, não mais de dizer, de reivindicar, mas de exigir a afirmação das diferenças, a afirmação das identidades, e nesta pesquisa estamos defendendo a afirmação da identidade étnico-racial negra, não com a intenção de essencializá-la, não com a intenção sectária de fechamento, mas com a intenção de propor ações que impliquem a potencialização, a valorização das raízes, da origem, da cosmovisão e cosmogonia africanas que nos constituem como povo, como cultura brasileira, pois a cultura brasileira é afro-descendente em sua matriz, traz a força vitalizadora de ter suas raízes na África e tal fato precisa ser destacado como relevante para nos conhecermos e compreendermos melhor enquanto brasileiros(as). *O negro não é problema, é solução* no dizer de Santos (H., 2002). Ou, *o negro como lugar*, como propôs Ramos (G., 1995), de onde se descreve, se interpreta o Brasil, sendo este o caminho e a possibilidade de compreensão da sociedade brasileira.

Dizer que é importante afirmar a identidade negra faz parte de um processo de ruptura com uma história de negação dessa identidade e Vera busca Castoriades, com quem

se identifica em seus estudos, para destituir a pretensa superioridade racial, discutindo um dos seus princípios que diz, segundo ela, que o racismo surge da necessidade de uma raça mostrar-se superior à outra que é diferente de si mesma, isto é, o "eu" precisa mostrar que o "outro" é inferior, portanto, assumindo o poder, o desqualifica. Há, segundo Vera, um desequilíbrio psíquico para que aquele que se julga superior não aceite o outro, o diferente, há um ódio evidenciando que o "outro" tem alguma característica do "eu" que este não gostaria de ter, portanto, o ódio seria de "si mesmo". Vera parte do exemplo da então governadora – Rosinha Garotinho – que insiste, raivosamente, em desqualificar a ex-governadora, atitude que ela considera racista, pelo fato de Benedita da Silva, então Ministra da Ação Social, ser negra.

Mesmo que Vera tenha mudado um pouco suas reflexões, colocando ênfase na questão de classe, na última conversa que tivemos, seus exemplos recaem, quase sempre, na questão racial. Além de Benedita da Silva, de quem fala algumas vezes nesta entrevista, afirmando ser uma referência de mulher negra para ela, cita o exemplo de Ronaldinho, jogador de futebol, que teve a família barrada num condomínio de luxo, na Barra da Tijuca. Talvez o fenótipo dos parentes do jogador tenha causado desconfiança nos porteiros, zeladores, pois como poderiam "aquelas pessoas" freqüentar tão luxuoso espaço? Isto ocorre ainda, no século XXI, porque "não" temos preconceito ou discriminação racial no Brasil (*sic*), se temos problemas de desigualdade, as causas são sociais: questão de classe, como afirmam alguns intelectuais que se negam a mudar o ponto de vista de onde olham ou a usar novas lentes, mesmo que não abdiquem de seus referenciais.

Vera talvez denuncie em seu discurso, por vezes contraditório, o que Boaventura nos sinaliza ao falar que *este saber das nossas trajectórias e valores, do qual podemos ter ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico* (2000, p. 84). Segundo o autor, o *carácter autobiográfico do conhecimento-emancipação* é assumido e aceito no paradigma emergente, que se contrapõe ao paradigma clássico, pois é *um conhecimento compreensivo* e *íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos* (*ibid*).

Assim, o saber presente nas experiências pessoais-coletivas atravessam a prática de investigação, as pesquisas científicas e aproxima sujeito-objeto, rompendo com a disjunção feita pelo paradigma moderno que apartou o sujeito epistêmico do sujeito

empírico. Boaventura nos faz repensar o conhecimento como auto-conhecimento, reaproximando o pesquisador, sujeito concreto, empírico, do contexto da pesquisa e de seus sujeitos, colocando abaixo a falsa objetividade científica.

Com isso, aproximamo-nos: pesquisadora, contexto e sujeitos da pesquisa, por meio das experiências compartilhadas, pois o *conhecimento-emancipação*, ponto de partida, também pode ser ponto de chegada se nos dispusermos a fazer a transição paradigmática como sugere Boaventura. E, ao propor trabalhar com narrativas orais de três professoras negras que disseram assumir a identidade étnico-racial a partir de experiências compartilhadas no curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares", a fim de compreender os reflexos do assumir-se negra em suas práticas pedagógicas, busquei a experiência como *locus* de conhecimento e acredito ser pela crença de que o *conhecimento-emancipação*, na encruzilhada em que nos encontramos, pode ser um caminho, uma possibilidade:

> *O conhecimento-emancipação privilegia o próximo como forma de conceber e compreender o real, mesmo que o real seja o global ou o futuro. Só a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo* (BOAVENTURA, 2000, p. 115).

Por isso, não abandonemos o desafio da *encruzilhada*, pois as escolhas que faremos podem nos levar a novas possibilidades, podem nos *conduzir ao reencantamento do mundo*.

As narrativas das professoras negras como encruzilhadas que apontam para diferentes caminhos e possibilidades

> *Esse olhar sobre nós é impiedoso, e quando ele é piedoso, paternal, é mais doloroso ainda. Por isso, temos que reconstruir dentro de nós, a cada momento, a força de nos identificarmos com aquilo que realmente nós optamos de coração por ser. Eu não posso ser negra pela metade, eu tenho que ser negra convencida de que isso é uma força que só me dá força*[112].

A encruzilhada como ponto de intersecção, de diálogo que se abre em diferentes caminhos, revela os muitos olhares que se cruzam e seus possíveis sentidos. Foi como tentativa de cruzar olhares que propus às professoras Elizabeth, Vera e Ângela que lessem e opinassem sobre o texto escrito por mim acerca do que observara de seus *quefazeres* presentes nas muitas narrativas que colhi. A opção feita durante o processo de pesquisa reflete o caráter dialógico da mesma, reflete a opção epistemológica de realizar um trabalho em que as professoras negras são co-partícipes nessa pesquisa e análise. São elas, pesquisadoras, que nos diferentes espaços em que atuam têm buscado melhor compreender seus próprios processos de construção identitária, as relações étnico-raciais que se estabelecem na sociedade brasileira, desvelando práticas racistas e preconceituosas nos cotidianos pessoais e profissionais e tentando, por meio da prática pedagógica e de pesquisa, interferir na realidade na qual atuam, visando a sua transformação. Sendo assim, considerei importante que elas também lançassem um olhar sobre a pesquisadora de suas práticas.

Para trazer este movimento que foi proposto numa das encruzilhadas pelas quais passei, durante a caminhada desta pesquisa, busco novamente a palavra de Martins (L. M., 1997), que me ajuda a evidenciar tal noção de formulação complexa existente no sistema filosófico-religioso de origem iorubá, como um princípio epistemológico deste trabalho de pesquisa. Um lugar de interseções em que reina o senhor da encruzilhadas, Exu, princípio dinâmico da comunicação, mediador entre os atos da criação e interpretação do conhecimento (MARTINS, L. M., 1997).

[112] SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. (p. 73- 85). *In:* SEYFERTH, Giralda, SILVA BENTO, Maria Aparecida, SILVA, Maria Palmira *et al.* 2002. *Racismo no Brasil.* São Paulo: Petrópolis/ABONG. 143p.

No dizer Natalino (1999), Exu é o orixá mais contraditório e polêmico, e, por possuir um caráter ambíguo é considerado o mais humano dos orixás.

> *Ele é quem possibilita a abertura dos caminhos e, por isso, possibilita a realização de todos os trabalhos, de todos os empreendimentos humanos e divinos. Ele é a alavanca do desejo humano que se orienta para Deus, sem a qual, qualquer tentativa de participação na vida divina estaria fadada ao fracasso, pois ele é a condição de possibilidade para o encontro do homem com a divindade, o artífice por antonomásia da mistagogia* (NATALINO, 1999, p. 48).

Neste sentido, pela complexidade presente na noção de encruzilhada, pelo caráter dialógico desta noção, ela foi tomada como importante princípio epistemológico no estabelecimento do diálogo neste trabalho de pesquisa, pois nos ajuda a melhor compreender a complexidade presente na construção identitária das professoras negras, a complexidade presente nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira. Pautada por este princípio epistemológico, noções como bem/mal, certo/errado, bonito/feio, humano/divino, etc não são tomadas como opostas, antagônicas, mas como convergentes ou mesmo, complementares, pois estão presentes nos sujeitos e nas relações que estes estabelecem.

Por isso, o pensamento de Martins (L. M.), mais uma vez nos ajuda a encaminhar esta encruzilhada que não pretende levar a um caminho determinado:

> *Da esfera do rito e, portanto, da* performance*, é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sígnica, diversificada e, portanto, de sentidos* (1997, p. 28).

É este trabalho de pesquisa um entrecruzar de possibilidades de diálogo que se abre a muitos e possíveis caminhos. E são estas muitas encruzilhadas que foram trazidas ao diálogo, pois muitas foram cruzadas no percurso de investigar em que momento das histórias de vida de três professoras negras – Ângela, Elizabeth e Vera – elas assumiram a identidade étnico-racial, e quais os reflexos do assumir-se/afirmar-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e às alunas das classes populares, onde se encontram, majoritariamente, os(as) afro-descendentes.

A primeira encruzilhada pode ser encontrada na própria proposta da pesquisa, pois a pergunta que me instigou e me mobilizou a realizar tal trabalho foi suscitada em nosso primeiro encontro do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares", no ano de 2000.

As experiências compartilhadas por nós, tendo a oralidade como fundamento para trazer as memórias individuais/coletivas, impulsionaram o desejo de compreender como as professoras negras que têm/tiveram suas identidades negadas, suas vozes caladas, suas historias subjugadas em nome de um ideal civilizatório de matriz eurocêntrica, "ensinam" o outro, seu aluno e aluna, a dizer, ler e escrever sua *palavramundo*? Como ajudam o outro, seu aluno e aluna a afirmar sua identidade étnico-racial?

Esta primeira encruzilhada evidenciava que havia uma ampla discussão, um sem fim de possibilidades de investigação. As perguntas eram muitas e se imbricavam. Fui tentando escolher um caminho, diante deste primeiro entrecruzar de possibilidades. No entanto, fui percebendo que qualquer caminho escolhido, qualquer opção de pesquisa, não se fecharia em si mesmo(a).

Ao registrar um possível título para a tese que se anunciava, percebi que ele se apresentava a mim como mais uma encruzilhada. Tal título, escrito e inscrito no caderno de campo, desde o primeiro encontro com a turma do Curso de Pós, foi mantido, pois em meio às experiências compartilhadas, o pensamento viajando em inúmeras possibilidades, ele ressurgiu, se impôs e foi por mim registrado como título da tese.

Mulher negra alfabetizando – Que* palavramundo *ela ensina o outro a ler e escrever?

Ao registrá-lo, a certeza de que não era só um título, mas que se apresentava a mim como um entrecruzar de possibilidades de pesquisa. Diferentes caminhos poderiam ser tomados. No entanto, minha intuição dizia que não me perderia nessa estrada, pois o contexto do Curso de Pós e as relações que ali se estabeleciam ajudavam-me a encontrar uma possível direção a seguir, mesmo compreendendo sua não-linearidade.

Neste sentido, a trilha da memória vai sendo acessada de acordo com o presente – momento em que escrevo –, também esse registro não apresenta uma linearidade, pois foi feito depois que inúmeras experiências já se entrecruzaram. Assim, as encruzilhadas já não são percebidas como demarcadas num tempo-espaço específico, elas fazem parte de uma

caminhada que, às vezes, pressupõe um ir e vir. E, quando, às vezes, volto, o caminho já se modificou e nós, sujeitos da pesquisa, também nos modificamos.

A pesquisa e seus movimentos

Movimento 1 ... e seus desdobramentos:

Diante do contexto em que nos encontrávamos – Curso de Pós-Graduação "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares" – compartilhando experiências em que a construção identitária das alunas-professoras ia dando o tom dos encontros e norteando nosso trabalho, até mesmo no sentido de interferir na proposta curricular do Curso, com a inclusão de um novo módulo temático – História da África – fui compreendendo a importância de reafirmar nossa práxis em que concebemos a alfabetização como um *continuum* que pressupõe que a leitura do mundo antecede e acompanha a leitura da palavra, como nos ensina o mestre Paulo Freire. Ou seja, compreendendo o processo de alfabetização em seu sentido *lato*, compreendo, também, que todas nós, professoras, somos alfabetizadoras.

Assim, todas as alunas-professoras são potencialmente alfabetizadoras, independentemente da turma e/ou área do conhecimento em que atuam, pois a *palavramundo* internalizada/ensinada/aprendida faz parte da práxis cotidiana de qualquer educador e educadora comprometido(a) com a transformação da sociedade. A palavra falada/escrita traz a *palavramundo*. Importa saber qual o posicionamento de cada professora diante dessa *palavramundo*, seja ela a de seus alunos e alunas, seja ela a sua própria *palavramundo*.

No entanto, diante das possíveis escolhas, uma causa importante refletia uma preocupação individual e coletiva naquele contexto específico: a discussão da construção da identidade étnico-racial das professoras negras. Eis que nessa encruzilhada, o caminho me parecia pressuposto, bastando apenas delinear melhor como fazer a caminhada diante desta escolha.

Chego, assim, a um possível delineamento do caminho, buscando compreender em que momento de suas histórias de vida as professoras negras disseram assumir a identidade étnico-racial e quais os reflexos do assumir-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e às alunas das classes populares, em sua maioria afro-descendentes. Outra escolha nem um pouco linear, pois o processo de construção identitária, como nos ajuda a

pensar Nóvoa, *é um lugar de lutas e conflitos*, tendo em vista que a identidade não estará, em determinado momento, dada, acabada, conclusa. Somos sujeitos inacabados, me diria Freire, sujeitos da incompletude, me diria Bakhtin, o "eu" se completa com o "outro". Neste sentido, a identidade como encruzilhada nos permite perceber, como nos ensina Bâ, pautando-se nas tradições bambara e peul, que: *as pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa.*

Tendo em vista minha práxis cotidiana como professora-pesquisadora, cuja opção teórico-epistemológica tem sido a *epistemologia da complexidade*, percebi que as histórias de vida das professoras negras presentes no curso poderiam ser compreendidas como partes que continham/contêm o todo. Ou seja, a partir da discussão acerca da construção da identidade étnico-racial de algumas professoras poderia chegar ao todo social, ou seja, às relações étnico-raciais que se dão na sociedade brasileira.

Nesta encruzilhada, não tive dúvidas acerca da metodologia, a história oral, há muito já tem feito parte de minha prática pesquisadora. Assim, escolhendo as três professoras, em mais um entrecruzar de possibilidades em que a própria interlocução estabelecida com o grupo foi permitindo definir, reafirmei a opção metodológica e as narrativas orais das professoras Ângela, Elizabeth e Vera foram formando outra grande encruzilhada que se abria a muitas outras.

Assim, suas histórias de vida fizeram-me aproximar de novos caminhos e num deles encontro-me com a tradição oral africana, pois a memória de tempos idos deixou-me uma possível opção: retornar ao passado. Busquei numa das encruzilhadas um caminho de volta, de retorno e descobri o quanto havia de potencial neste caminho. A ancestralidade africana se apresentou como importante via de identificação para a afirmação identitária das professoras negras e para o estabelecimento de um diálogo a fim de compreender a construção de identidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Além dos estudos acerca da tradição oral africana aproximar-nos da ancestralidade, pude perceber, na interlocução com autores africanos, que os princípios da tradição oral contemplam a própria complexidade que tem sido um importante marco teórico-epistemológico de minha pesquisa.

O processo da pesquisa, o diálogo estabelecido com as professoras negras, com alguns interlocutores(as) com uma caminhada em alguns movimentos sociais: Movimento

Negro, por exemplo; a aproximação e o diálogo estabelecido com uma literatura de origem africana fizeram-me perceber a importância do retorno às raízes, fizeram-me enriquecer e dar consistência ao diálogo sem que *práticateoriaprática* ficassem indissociadas.

Mas, eis que as encruzilhadas não se findam, outras tantas poderiam ser aqui trazidas, umas em que tive mais dificuldades na escolha dos caminhos a seguir; outras em que havia uma "quase" certeza da escolha a ser feita... Mas todas as que cruzei pareciam abertas, sentia-me e sinto-me como uma *griote*, junto a tantas outras griotes que trazem suas vozes e as vozes dos(as) afro-descendentes. A sabedoria ancestral tem me acompanhado e ajudado no processo da escrita. Percebo uma força impulsionadora que me ajuda e que abre os caminhos para que eu continue. Há muito axé neste trabalho de pesquisa e espero que ele cumpra seu papel de ser, também, axé, para ouvintes/leitores(as)/interlocutores(as) que queiram dialogar sobre a construção da identidade étnico-racial, para quem quiser refletir sobre a possibilidade emancipatória que há na atitude das professoras negras que assumem suas identidades étnico-raciais.

Movimento 2 ... as impressões das professoras sobre o texto escrito, ou... um caminho inusitado:

Como as encruzilhadas não se findam, um novo lugar surgiu do próprio movimento da pesquisa. Consistiu no final de todos os passos compartilhados nesta pesquisa, o de compartilhar a minha própria escrita com elas, professoras. Na tentativa de inverter o lugar da pesquisadora para que fossem elas a olharem o meu *quefazer*, indaguei-me se tal tarefa seria possível. Indaguei-me se seria possível dar conseqüência à proposta inicial apresentada por mim? Apesar de ouvir o que disseram acerca do que escrevi sobre suas histórias narradas, fui eu que escrevi, fui eu que fiz opções e tal fato evidencia a relação hierárquica, a relação de poder que se instala com a prática da pesquisa. Por isso, a epígrafe tenta dizer um pouco do sentimento que sinto terem as professoras nesta busca por afirmação da identidade étnico-racial, que é um sentimento de que esse pertencimento tem que se explicitar porque a *palavramundo* afirmada dá força, é *Axé*, é essa energia revitalizadora que gera movimento, que tem potencial transformador.

Entreguei a elas o texto que eu havia produzido até então a fim de que lessem e pudessem apresentar críticas, sugestões, questionamentos, ou seja, para que expusessem

suas impressões acerca da escrita sobre suas histórias singulares. Nesse encontro a ser agendado, as professoras, além das impressões sobre o texto escrito, trariam fotografias previamente escolhidas para que pudessem fazer parte do texto da tese. Após muitas tentativas, finalmente conseguimos marcar um encontro em que Ângela, Elizabeth e Vera pudessem estar presentes, pois os horários de trabalho e estudo das três professoras dificultavam um tempo-espaço comum para nos encontrarmos. No entanto, mesmo com todo planejamento, Vera teve um contratempo e não pôde estar presente. Assim, Ângela e Elizabeth participaram do encontro no final do ano de 2003 e com Vera conversei em um outro momento, em março de 2004.

O diálogo estabelecido entre mim, Ângela e Elizabeth, inicialmente, foi perpassado pelo diálogo estabelecido entre mim e Vera, de acordo com temáticas comuns suscitadas pelas narrativas das professoras. Neste sentido, mesmo que o encontro com Ângela e Elizabeth tenha acontecido primeiramente, não foi o tempo cronológico que estabeleceu os rumos do diálogo, pois para a narrativa não importa a linearidade do tempo, mas a intensidade das experiências narradas pelos sujeitos. Assim, as narrativas foram sendo costuradas pelos fios da memória, que presentificavam/presentificam aquele passado ainda bem próximo.

Enquanto Ângela e Elizabeth, ao se reencontrarem após algum tempo, trouxeram a memória das experiências compartilhadas no Curso de Pós, a memória individual foi o elemento que permeou quase todo o diálogo com Vera, pois esta preferiu partir das imagens escolhidas (fotografias), trazendo, principalmente, o período da infância, da escolaridade, da formação.

E, quando perguntei sobre o sentimento suscitado pela busca das fotos, ela disse:

> *Ah,, foi ótimo, a gente escolheu, fiquei revivendo: eu e meu marido, que me ajudou. Nós ficamos revivendo, como é que a gente se modifica, não é? Eu olho e falo assim: "Meu Deus... eu fui... não acredito... algumas coisas que a gente fez...", não é? Mas, sei lá, é como se você recuperasse. Eu gosto desse negócio de voltar. É bom porque você se recupera no passado, e quando você se vê novamente no presente, parece que você está mais forte. Não sei por que, mas eu senti isso. Até a gente. Engraçado, o meu marido encheu até os olhos de lágrimas. Foi engraçado, a gente viu umas fotos lá, ele novo ainda, em... os pais todos vivos... Mas ótimo. Eu gostei, foi bom fazer isso, eu saí até cantando de manhã cedo. É... a gente não pára, não é? A gente vive... e tive que parar para ver (VERA).*

Mais uma vez foi a memória que nos guiou. Vera, ao reencontrar-se com o passado por meio das imagens da infância, da adolescência, da juventude, agora com seus "cabelos brancos" como ela mesma disse, reencontrou naquele passado a força potencializadora que a anima no presente. Vera diz ter *parado para ver*, pois *a gente vive*, segundo ela, *mas não pára*.

A narrativa de Vera trouxe a mensagem ancestral africana de que o passado é fértil em ensinamentos, em sabedoria que nos guia no presente para construirmos o futuro. É assim que a professora parece compreender o momento presente em que volta ao passado por meio do compartilhar de imagens com o marido e depois comigo. As imagens vistas no presente parecem narrar e reconstruir o tempo pretérito em que eles compartilharam experiências, tal como o fizemos no momento desse novo encontro. Ao reconstruir o passado pela memória, Vera disse sentir-se mais forte.

A memória foi também o elo no diálogo entre mim, Ângela e Elizabeth. Começamos, informalmente, a conversar, ainda com o gravador desligado e, ao relembrarmos algumas pessoas que fizeram parte da turma, três nomes se destacaram: Mônica, Menézia e Magali, que tiveram suas narrativas registradas num dos capítulos da presente tese. Assim, aproveitei o momento e comentei sobre o trabalho que Mônica vem desenvolvendo como diretora de uma escola rural, em uma comunidade de remanescentes de quilombo, no município de Araruama, Estado do Rio de Janeiro, e mostrei uma revista[113] em que há uma foto e um depoimento da professora:

> *Eu fico até emocionada ao falar da oportunidade que estou tendo em trabalhar nesta comunidade. Isto tudo pelo fato de ser negra e poder trabalhar com uma comunidade que é carente e constituída na sua maioria de negros. Estou podendo contribuir na melhoria da cidadania dessas crianças...* Mônica Conceição dos Santos – diretora da E. M. Pastor Alcebíades (2003, p. 6).

Além desse trabalho realizado por Mônica na escola rural, soube por meio de Tereza Goudard, companheira do Grupalfa e da FFP – UERJ[114], sobre o interesse das três

[113] PREFEITURA DE ARARUAMA. Revista Projeto Araruama Brasil. Edição Especial – Março/2003.
[114] O Curso de Pedagogia de Araruama é um convênio entre a FFP-UERJ e a prefeitura do município, por isso, nós, professoras da FFP, por vezes atuamos em Araruama.

professoras – Mônica, Menézia e Magali – de formarem um grupo de estudos cuja temática central seja a História da África.

Como a conversa nos envolvia resolvi não interrompê-la para ligar o gravador, com o risco de perder a *aura* daquele momento por nós experienciado. Mas, como é inevitável na prática da pesquisa com a história oral, tendo em vista que somos formadas numa sociedade da escrita, ou *sociedade do esquecimento*, precisamos de tal instrumento a fim de melhor capturar as experiências narradas para preservá-las, traduzindo-as de forma escrita.

Após a acolhida inicial, falei um pouco sobre a proposta do encontro, questionando quais as impressões sobre o trabalho que escrevi sobre suas histórias, como foi, para elas, ter lido o texto escrito e o que significou ter participado da pesquisa, porque senti que as professoras participaram da pesquisa não sendo, meramente, sujeitos pesquisados. Muito mais que uma pesquisa em relação aos sujeitos, isoladamente, acredito que as experiências, no coletivo, tiveram ênfase durante o trabalho realizado. Mas, ao mesmo tempo, se ela foi uma pesquisa envolvendo experiências compartilhadas pelo coletivo, ela trouxe experiências individuais/pessoais de cada uma das professoras. Assim, partindo desta proposta, um dos objetivos deste capítulo foi escrever, não minha opinião ou análise do que disseram, mas suas impressões acerca do que escrevi sobre elas, para que apresentassem sugestões, críticas. Ou seja, para que expressassem o que acharam e o que sentiram fazendo parte do trabalho.

Neste sentido, comecei propondo que falassem um pouco de como se sentiram fazendo parte da pesquisa, e, de imediato, Ângela disse que esta era uma questão muito difícil e Elizabeth continua:

> *Eu até falei assim pra você, eu acho que eu não tenho nada... eu me lembro que eu falei, eu não vou ser útil. Foi útil a palavra que eu utilizei, porque assim, eu vejo... eu participando de uma pesquisa e às vezes ainda me vejo assim, muito neutra, até porque você falou... Eu não li tudo, eu vou dizer pra você... Eu não li tudo. Assim, o contato é até mínimo. A minha filha hoje falou: "Mãe, você vai pra lá agora, pra Tijuca?" Eu falei: Vou, Lorrane, porque quem sabe a mamãe pode estar na mesma situação um dia. Aí ela: "Ah, então vai sim". Entendeu? Mas eu acho que é importante e eu fico assim um pouco curiosa pra saber o resultado, não é? O que escreve de você? É... o que o outro está vendo, não é? Eu estou muito curiosa assim, nesse sentido (ELIZABETH).*

Pela narrativa das professoras, percebi como deve ser difícil estar do outro lado, que não é o meu, pois elas parecem não se reconhecer como co-partícipes da pesquisa. Ou seja, mesmo que eu faça uma opção dialógica em que os sujeitos da pesquisa possam interferir no conteúdo da tese, há dois lados, há dois papéis distintos e isso fica bem claro pela fala de Vera, quando, em determinado momento da narrativa, diz que considera importante, tanto a pesquisa que realizei no mestrado, quanto a pesquisa realizada no doutorado, porque sendo *negra, professora, oriunda das classes populares, quando encontra alguém que dá voz, que socializa o que sabe... tem que gostar* .

Vera reconhece um dos importantes papéis da pesquisa em história oral, que é o de trabalhar com as histórias subterrâneas, as histórias dos(as) excluídos(as), dos(as) considerados(as) "sem voz", pois são interditados(as) por quem conta a história oficial, do direito de dizerem suas palavras, de contarem outras versões da História. Por outro lado, há uma visão de que é o pesquisador ou a pesquisadora que detém o direito de "dar voz" ao outro. Ou seja, ainda há uma dicotomia entre sujeitos e uma divisão entre os papéis ocupados na pesquisa realizada. Por isso o sentimento de Elizabeth, explicitado por ela: ... *eu participando de uma pesquisa e às vezes ainda me vejo assim, muito neutra.*

Elizabeth diz que havia lido muito pouco do texto que fora entregue na última entrevista que tivemos. Seria desinteresse? Seria resistência? Mas, se o texto traz um pouco de sua história, não teria curiosidade em saber o que foi escrito? No entanto, por alguns comentários feitos por ela, percebi que fizera uma leitura, mesmo que apenas de algumas partes do texto. Será que teria alguma restrição ao texto escrito e preferiu se omitir, dizendo não ter lido?

Como ser menos invasiva? Essa pergunta me invadia no momento em que conversávamos e me invade agora, no momento da escrita. Penso que a pesquisa nos desafia a melhorar a qualidade da relação com o outro, mas é só um desafio que nos ensina, é só um desafio como ponto de partida, é um meio, mas, como todas as relações humanas, aprendemos algumas coisas e não aprendemos outras, por vezes ficamos todas vulneráveis. Não parece ter sido por acaso a dificuldade de marcarmos o encontro e não parece ter sido por acaso, também, o contratempo de Vera no último momento, quando já não era possível desmarcar o encontro com Ângela e Elizabeth, pois já haviam se organizado para tal.

A pesquisa é um lugar de poder. É um percurso em que a complexidade se faz presente, por isso tenho tanta dificuldade em escrever, primeiro a parte teórico-metodológica, como ensinam muitos "manuais" para a escrita de uma tese e como acreditam muitos pesquisadores e pesquisadoras. Para mim, a pesquisa é sempre um devir, sempre um caminho, um percurso cheio de encruzilhadas em que se colocam muitas possibilidades de escolhas e vamos tomando uma e deixando outras opções de lado, mas nunca teremos a certeza de termos tomado o caminho certo, mesmo porque, não acredito que tenha um caminho certo. Por isso, considero que a escrita sobre o caminho deve ser feita durante a caminhada, uma "escrita com", ou seja, a escrita da tese deve ser concomitante com a escrita sobre as opções teórico-metodológicas que forem emergindo da prática pesquisadora, pois *o caminho se faz ao caminhar*, como nos diz o poeta António Machado.

Ângela toma o pensamento de Elizabeth acerca da importância da narrativa, do dito por elas e das escolhas que fui fazendo: *Mas eu acho que é importante e eu fico assim um pouco curiosa pra saber o resultado, não é? O que se escreve de você? É... o que o outro está vendo, não é? Eu estou muito curiosa assim, nesse sentido*, e continua o diálogo:

> *Do que você está... das coisas que você está falando, não é? Que você está dizendo* (referindo-se ao dito por Elizabeth), *o que tem mais destaque, ou não, porque é isso que às vezes você... Quando eu peguei pra ler... É... Eu vi algumas coisas e falei: caramba, isso assim, assim, quer dizer, você começa a lembrar de coisas que você viveu ou que você falou e que às vezes passam, não é? Que você às vezes não lembra mais. Então, quando teve, também, um tempo entre a entrevista e eu receber o trabalho pra ler, então, é como se eu estivesse resgatando a minha própria história, entendeu? Então, funcionou pra mim, enquanto resgate, não é? A minha história de vida, minha história profissional, não é? Uma série de coisas que você foi relatando aí, que eu fui falando e que, às vezes, passa, não é, na tua vida? Você, às vezes, não dá importância àquilo, naquele momento, àquela história, àquele fato e as coisas vão aparecendo porque está escrito, entendeu? Então, ela tem um outro valor, não sei... uma outra visão daquilo, quando você lê alguma coisa que você já falou e alguém passou aquilo para o papel, ou foi buscar na teoria, aquilo que você falou, não é? Se tem alguma lógica, algum sentido, algum... é muito mais que aquilo que você pensou, que, às vezes, aquela simples atividade ou aquela frase que você falou, as coisas que vêm embutidas ali e que a gente não percebe no dia-a-dia... (ÂNGELA).*

Enquanto Ângela reflete sobre os possíveis sentidos presentes nas narrativas e nas múltiplas leituras que podem ser feitas quando registradas, em diferentes momentos, sobre coisas que sequer pensava serem relevantes para a discussão na tese, Vera diz ter sentido sua participação na pesquisa, não de forma individual, mas destacando a dimensão social do trabalho cuja personagem pode ser uma ou muitas professoras negras:

> *Eu gostei, não de ter visto a Vera, eu gostei de ter visto uma professora, várias professoras negras participando de um trabalho que é acadêmico, que outras pessoas podem ler, assim, como se a gente... É, você conseguiu assim, colocar a gente como personagens mesmo de uma história. Pessoas das quais ninguém lembraria, de repente. Não é só da Vera, não, da Elizabeth, não... É, são segmentos da sociedade que de repente, ninguém se lembraria. Ao falar da professora, pelo menos, como a gente vê na mídia, agora, ultimamente a gente tem visto, mas eu acho que é por causa daquela legislação que tem que ter um certo percentual de negros no meio artístico... deve ser alguma coisa por aí. (...) Por isso, é uma forma que eu não acho que seja correta, como as cotas, mas é uma forma, pelo menos, de dizer que a gente existe. E você, não, você colocou a gente mesmo, existindo sem nenhuma pressão, sem nenhuma obrigação. Eu acho legal você ter escolhido esse tema: de serem professoras, de serem negras, oriundas das classes populares. É importante, porque a gente existe e é importante também. Embora as pessoas não saibam. E é normal, não é nada de anormal encontrar a professora negra vinda de uma classe popular no meio acadêmico. É isso que eu gostei no trabalho, me chamou a atenção... E toda a saga da gente no seu trabalho. Acho que o que me chamou mesmo a atenção foi isso (VERA).*

Vera recupera uma importante dimensão do trabalho que me propus fazer, pois ao escolher trabalhar apenas com três professoras, meu intento foi estar trazendo histórias singulares (partes) que pudessem evidenciar histórias coletivas (todo). Ou seja, a reflexão sobre a construção da identidade étnico-racial de três professoras negras trouxe à tona a dimensão coletiva dessa História, de como se deu e se dá o processo de construção identitária na sociedade brasileira. E, em se tratando das professoras negras, quais os reflexos do assumir-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e às alunas das classes populares, que são, em sua maioria, afro-descendentes.

Além de questionar como se sentiram fazendo parte da pesquisa, falo do meu interesse em saber suas opiniões, justamente acerca das possíveis leituras que fiz, se elas teriam sugestões, críticas, se minha compreensão parcial e nem um pouco neutra, não poderia estar equivocada, se o que disseram não foi bem aquilo que eu retratei no texto... e

Elizabeth diz, mais uma vez, não ter lido tudo, mas que se lembra de ter feito algumas anotações: *Eu lembro que eu até fiz umas anotações, eu fiz umas duas ou três anotações, mas... Eu acho que tem um espaço... a gente ficou...*

Elizabeth atribui a falta de retorno acerca dos questionamentos, das críticas e sugestões, ao longo tempo que se passou entre a entrevista em que receberam o texto e nosso encontro para que trouxessem suas impressões. No entanto, lembro-me de algumas tentativas que fiz para marcarmos uma data e, não conseguindo, por motivos variados: falta de tempo para o encontro, dificuldade em conciliar os horários, não terem terminado a leitura, não terem separado as fotografias etc. Assim, fomos adiando, adiando e o encontro planejado não aconteceu, aconteceu o encontro possível. Esse fato é importante registrar, nesse percurso de pesquisa que não é linear, em que a complexidade não pode ser eliminada, pois os ruídos, os resíduos, o aparentemente dispensável, podem ser importantes para a compreensão do texto e do contexto da pesquisa, podem ser importantes para a compreensão de como é difícil discutir o processo de construção identitária, tendo em vista seu caráter dinâmico, sempre em movimento de novas identificações que vão construindo as pessoas que somos e/ou que pretendemos ser. A complexidade de um processo que se mostra contraditório, conflituoso faz com que os sujeitos da pesquisa tenham certo cuidado ao se exporem.

Com todo o cuidado que fui aprendendo a ter, pelo próprio processo da pesquisa, reiterei para elas a importância de suas contribuições para o trabalho. Apesar de não terem trazido suas anotações, tentei deixar claro para elas meu interesse em incorporar suas reflexões à discussão, mesmo que quisessem enviar posteriormente. Ângela diz: *Eu tenho, realmente, coisas anotadas, eu fiz algumas anotações. É... algumas coisas eu me lembro que eu marquei, que eu sublinhei, que eu escrevi do lado, fiz algumas coisas...*

As anotações feitas por Ângela, algumas poucas colocações que Elizabeth disse ter feito, no entanto, não foram trazidas ao encontro e não foram enviadas posteriormente. Teriam as professoras esquecido o material em casa ou esquecido de enviá-lo? Ou haveria outro motivo para essa lacuna no trabalho? A omissão de mais comentários, de suas críticas, das possíveis sugestões teria a ver com a relação colocada pela pesquisa ou estaria ligada ao processo de construção da identidade étnico-racial, que por sua complexidade se

evidenciava no silêncio das professoras? Que processos a pesquisa poderia ter desencadeado, para além dos processos já iniciados?

Lembro-me de Souza, quando a autora nos diz que *a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio* (1990, p. 17). Repito seu pensamento, antes apresentado e discutido, pois é ele que me ajuda a compreender o momento: *saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas* (*ibid.,* p. 17-18).

Estariam as professoras se deparando com a perversa realidade, não mais *sentida na pele*, como Ângela, em determinado momento da entrevista convidou-me a refletir, mas a realidade narrada por elas mesmas e por mim trazida à reflexão e que poderia fazê-las reviver cada experiência?

Volto à epígrafe que, também, mobilizou a escrita deste capítulo e que me disse muito do processo percebido na relação com as professoras, pois Siqueira (2002) nos faz refletir acerca do olhar hegemônico que orienta o pensamento, o sentimento, as emoções, o olhar dos sujeitos sociais. Ou seja, há um olhar sobre negros e negras, que não os(as) vêem em função da escolaridade, da formação, do lugar social ocupado, mas os(as) vêem, sempre, negros e negras. Esse olhar, que é impiedoso, segundo a autora, quando é piedoso e paternal, torna-se mais doloroso ainda.

Como teriam sentido meu olhar sobre suas histórias, sobre seus processos de construção identitária? Seria o silêncio por mim percebido apenas um reflexo da relação de pesquisa? Preferi, nessa encruzilhada que me trouxe dúvidas, continuar nosso diálogo escolhendo o caminho que poderia ser mais cômodo (pelo menos sob meu ponto de vista) discutir naquele momento e, que poderia acabar por levar a outros possíveis caminhos.

Comentei um pouco como a relação da pesquisa é uma relação difícil, às vezes, incômoda, mesmo que estejamos em posições diferentes, mas com interesses muito próximos e comuns, e perguntei como elas se sentiram nesse processo e Elizabeth tomando a palavra disse:

> *... Não, é essa coisa que Ângela está dizendo... Eu fico muito, assim, desde aquele dia, daquela frase que você, junto com a Batalha, como é o nome dela? ... Alzira Batalha, não é? Que eu perguntei, não é? Eu fiz direitinho, lembra? Aquela frase, ela está sempre presente pra mim, entendeu? E eu fico, assim... aquela preocupação... E eu não pensei que vocês iam, também, pegar essa frase e fazer*

uma leitura, não é? Quer dizer, eu fiz uma leitura e vocês fizeram uma outra leitura... (ELIZABETH).

Elizabeth evidenciou, sob meu ponto de vista, seu descontentamento com a escolha que fiz para iniciar a discussão da temática na tese: seu silenciamento. Foi justamente por aí que comecei, pelo silêncio da professora, retirando do contexto uma frase, que para mim era significativa, repleta de sentido para começar a discutir como essas mulheres negras alfabetizadoras, que tiveram suas vozes caladas, que foram negadas em seus direitos de proferirem suas *palavrasmundo,* ensinavam/ensinam seus alunos e alunas a dizerem, lerem e escreverem suas próprias *palavrasmundo*, sentindo-se sujeitos da história e admitindo o outro como sujeito.

As professoras demonstraram não se sentir à vontade para falar sobre a tese, senti que as respostas aos questionamentos feitos por mim, inicialmente, acerca de suas impressões, sugestões, críticas etc, foram breves. Indiferentes à proposta explicitada a elas, resolveram assumir a palavra e falar sobre questões relativas às suas experiências, às suas práticas pedagógicas, ao processo de construção identitária que viveram e vivem. Assim, tentei ir com o movimento, tentei seguir por onde elas quiseram falar, ou seja, deixei-me levar ao perceber que este era o espaço em que se sentiam mais seguras e do qual queriam comentar.

Movimento 3 ... indo em direção às experiências e à prática pedagógica:

Os movimentos, não-lineares e não fragmentados, se interpenetram, se entrecruzam, por isso há um ir e vir de um a outro. Assim, mesmo percebendo que devia deixar-me ir com elas em suas narrativas, pois transgrediam uma ordem pensada por mim, ainda insisti, mais uma vez, em trazer de volta o diálogo a partir da proposta feita a elas, no sentido de ouvir suas impressões sobre a escrita. Instigada pela colocação de Elizabeth quando disse ter feito uma leitura diferenciada de nós, professoras do Curso de Pós, acerca do dito por ela em nosso primeiro encontro, tentei continuar a discussão por considerar que aquele seria o momento de ouvi-la de novo e perguntei a Elizabeth qual fora sua leitura, pois isso seria muito importante para o trabalho...

> *Não, a minha leitura é a leitura da insegurança, não é? Eu vou dar conta disso? Lembra, ela falou: "Vai, você tem que estudar, você não vai nadar, nadar e vai morrer na praia, não é? Então, eu fiquei muito com essa coisa na cabeça, não é? (...) eu não achava que essa frase ia ser uma frase significativa... e aí, você partiu daí para falar um pouco disso, dessa questão da... Acho que você, também, traz no texto daquele livro "Como me fiz professora"... aí tem um pouco disso, também, eu estava até comentando com... eu até trabalhei aquele livro, não é? Das histórias, das pessoas que acham que não são capazes ali, não é? De se formar, de fazer... e que conseguiram... Aquele livro pra mim... e no final, vai potencializando as pessoas... (...) Aí, a gente vai procurando, às vezes não tem um significado, você não dá aquele significado, mas o outro dá um significado, uma importância, uma nova possibilidade que você, às vezes, nem pensou, nem buscou. E eu venho pensando muito nisso. Eu sou assim, muito medrosa, não sei nem por que que eu estou falando, não sei mesmo, eu sou caladinha, mas sou muito medrosa de falar... o que o outro vai pensar, o que o outro vai interpretar, entendeu? Então tem muito isso... (ELIZABETH).*

Elizabeth passou, brevemente, pela questão colocada e se encaminhou para o terreno em que parece sentir-se mais segura: sua prática pedagógica. No entanto, gostaria de destacar em sua narrativa o fato de considerar-se "caladinha", pois segundo ela mesma disse, uma de suas alunas, às vezes, a alerta para que tome cuidado com o que vai falar na escola. Elizabeth evidenciou perceber que o alerta de sua aluna talvez seja por sua espontaneidade, por falar o que pensa e, na escola, segundo ela, nem todos os assuntos são "legitimados". Assim, traz o exemplo da temática étnico-racial, privilegiada em seu trabalho e que não percebe contagiar outras professoras negras da escola para um trabalho coletivo.

> *Por exemplo, eu tinha uma coordenadora negra... duas coordenadoras negras, Glória, minha coordenadora do Curso Normal e tinha minha coordenadora geral que era negra. Então, a gente já tinha trilhado algumas coisas, conquistado um espaço. E assim, eu, dentro da minha disciplina, agora... eu... tem professora negra, também, na Literatura, em Português, na Língua Portuguesa, por que não, a gente tentar fazer um... (ELIZABETH).*

Ângela interrompeu a fala de Elizabeth: *Porque, às vezes, ela é negra, mas ela não trabalha... porque eu não fazia isso.* E Elizabeth continuou: *... Mas até, também, a gente ter essa consciência, a importância... e eu fui começar a ver isso na Pós. Eu também,* disse Ângela. *E você vai fazendo umas coisas e não vai percebendo, não tem ninguém para te ajudar, para te dar uns toques,*

sinalizar alguma coisa... Então, você fica, realmente, com uma prática neutra, o que eu falo na minha monografia, você discute treze de maio, você fala do Zumbi... acabou.

Além da questão colocada por Ângela, poderíamos nos perguntar se o fato de serem negras as professoras, elas "deveriam" trabalhar com a temática étnico-racial? Ou ainda: somente as professoras negras deveriam ter tal preocupação no cotidiano escolar?

Vera, também convidada a falar sobre o texto da tese, sobre suas impressões, nos trouxe uma questão que podemos colocar em diálogo com o dito por Elizabeth, pois vem ao encontro do seu sentimento de insegurança, sentimento de alguém que evidenciava precisar ter sua palavra legitimada. A questão que destaco na narrativa de Vera é a polifonia, o fato de perceber no trabalho a possibilidade de "dar voz" aos sujeitos da pesquisa e que também é uma marca nos textos que compõem o livro *Como me fiz professora*, muitas vezes citado por Elizabeth:

> *Eu gosto no seu trabalho tanto na sua dissertação de mestrado, como na tese agora, é da polifonia, quando você fala das muitas vozes, eu acho que isso você fala também, eu gosto muito disso, que a voz da gente, o nosso discurso é o discurso de muitos. E sempre no seu texto você diz isso. O seu texto nunca... Você socializa, o que eu acho que deveria ser uma atitude normal nossa. Não de nos colocarmos como donos de alguma coisa. Somos nós, claro, nós batalhamos, corremos... mas naquilo, tem todo mundo. (...) Eu acho que essa perspectiva de ver as coisas, de se interligar, de achar todos importantes, eu acho isso... mas eu só podia achar isso, não é? (risos) Negra, professora, oriunda das classes populares, quando encontra alguém que dá voz, que socializa o que sabe... tem que gostar (VERA).*

Mesmo compreendendo que, para Vera, o caráter polifônico do trabalho é uma característica a ser destacada, principalmente por uma professora negra das classes populares, questionei o dito por ela, no sentido de continuar problematizando a temática. Perguntei se para ela, no momento, ainda encontraria algum "problema" na sociedade brasileira, por ser negra e ela narrou sua trajetória até o Curso de Pós, situando-o como Ângela e Elizabeth, como um momento de mudança:

> *Não, não é problema, não. Foi só um período, só Pós-Graduação, depois da UFF, não foi mais. Justamente, antes da UFF, eu estava num período, mesmo, de trabalho. Essa escola de aprendizagem comercial... foram dez anos ali, presa, trabalhando quatorze horas por dia, não vendo nem amanhecer nem anoitecer, tendo que entrar em contato com Deus e o mundo...*

Eu entrei lá como supervisora, eles chamavam de assessora pedagógica. E como assessora pedagógica, lá eu assistia aula. Eu entrava em sala de aula. Mas só que as pessoas ali, elas são formadas, não é o sistema regular de ensino. Ali é uma formação profissional para você entrar numa empresa. Então, as pessoas se assustavam muito de estar lá uma supervisora negra na sala de aula, vendo se o professor estava dando aula corretamente e o que estava acontecendo na sala e depois, passar para o... Essa instituição, aí acho que foi a minha prova de fogo profissional. (...) então, muitas vezes eu entrava na sala e... Eu acho que no grupo de supervisores eu era a única negra. É isso. Todo lugar assim, um pouquinho melhor em relação ao mercado, eu era a única enquanto negra. Havia na instituição outras negras... (...) Quando eu fui promovida de assessora para assistente de direção, cargo de confiança. Também, na época, era eu numa escola, a outra lá em Niterói, o outro lá não sei onde... Éramos pouquíssimos e aqueles pouquíssimos que foram os primeiros a sair da instituição quando a instituição se modificou (fato já narrado anteriormente). *Aí é que você sente: eu devo ocupar determinados lugares, nem todos os lugares são meus na sociedade, embora eu tenha a mesma escolaridade de outra pessoa. Depois, quando eu fui mandada embora, que eu fui para a FAETEC, também, eu também fui logo para um cargo de confiança, um cargo de confiança e político, porque a minha chefe da FAETEC, quando eu aumentei a carga horária, ela estava num partido político, então, o cargo dela era um cargo político e além disso, era uma pessoa pertencente a uma classe social alta, exuberante e, em determinados lugares, ela dizia "Ah, eu não vou, não, sabe quem vai, quem vai é você". Porque ela sabia que, pelo menos os conhecimentos que seriam tratados eu dominava, quando eu a substituísse eu ia substituir bem. Mas, quando você chega lá, as pessoas levam um susto. E elas perguntam "Quem é você?" Quando não te confundem com a servente, a moça que faz cafezinho... com mãe de aluno procurando vaga... Depois, eu fui pra UFF, eu fui pra Pós. Eu fui discutir isso tudo, questionar, achar... de me espantar com tanta negra numa Pós-Graduação. Vé, de onde eu vinha? Engraçado que eu reparava, nessa escola de aprendizagem comercial, que a costureira, que a manicura, o cozinheiro, tantos cozinheiros negros e as cozinheiras me tratavam a pão-de-ló. Acho que eles se sentiam identificados.*

(...) Nesse momento, o Vitor (amigo da graduação em Letras) *caia na minha pele se eu fosse de aplique, porque eu era Macunaíma. Então, nesse momento, não dava para me sentir discriminada em nada. Você se sentia muito bem. Aliás, 18 anos, era todo o se ambiente ali. O negócio foi depois e o depois... e agora, conversando com você, é ainda mais, como é que se fala, é ainda mais específico, mais marcado. O depois foi... foram os dez anos de empresa particular. (...) É, eu estava dizendo que hoje em dia parece que o problema não é mais esse. O problema existe, ele perdura, por isso, que o seu trabalho, ele me chama a atenção por isso, entende? De você focalizar, justamente, quem eu acho que deva ser focalizado. Não porque eu faço parte do grupo, mas porque é um segmento da sociedade que as pessoas precisam se acostumar com ele. As pessoas não se acostumaram não. Eu vi... Eu penso que não se acostumaram, não. Eu ouvi alunos na Uerj reclamando da discriminação que estão sofrendo... os cotistas... sofrendo dos colegas e dos professores. Você vê! Estão sofrendo discriminação dos colegas e dos professores porque são cotistas. Então, são piadas, é... são os lugares que*

reservam na sala de aula, você vê! É, o negócio foi imposto, tudo bem. Mas, as pessoas ainda não digeriram isso muito bem, não (VERA).

Vera apenas tangenciou a questão proposta por mim, assim como Ângela e Elizabeth. Em decorrência do diálogo estabelecido a partir do destaque que ela deu à polifonia, ou seja, às múltiplas vozes que compõem o trabalho, Vera traz sua trajetória profissional, as mudanças provocadas nela a partir do Curso de Pós, o momento atual e as inquietações com as possíveis conseqüências das cotas para alunos e alunas afro-descendentes.

Comentei com Vera que há uma discussão no texto da tese em que parto, justamente, de uma narrativa em que ela se manifesta contrária às cotas e pergunto se mudou alguma coisa em seu posicionamento diante da questão.

(...) Eu sei que não deveria ser assim, mas tem que começar por algum ponto. Eu não gosto das cotas, eu não gosto, assim, é como se... não é não gostar... é porque as coisas têm os seus dois lados, não é? Tem um lado que eu acho que não deveria ser assim o processo, mas tem um outro lado, que eu acho que tem de começar por algum canto. Quando você fala sobre professoras negras... você poderia falar sobre professoras, escolher professoras, assim, de outra classe social, outro tipo... que já são sempre faladas e cantadas... Porque, quando você vê aqueles alunos na televisão, na mídia, você já viu o tipo das professoras que são chamadas, não é? Então é necessário que sejam chamadas as outras, também, as outras que não têm vez, mesmo, na sociedade, nunca! Mas, aí, você entra, de novo, começo a ficar pensando, chega no mestrado, não tem professoras negras. Acho que hoje eu vivo uma contradição. (...) É essa contradição que eu estou falando. Ao mesmo tempo em que eu não gosto, eu acho importante as pessoas estarem ali presentes... a forma como as coisas estão se processando, mas eu gosto de ver as pessoas ali naquele momento... (VERA).

Da proposta inicial, de que trouxessem suas impressões sobre o que eu havia escrito sobre suas histórias, sem que nos déssemos conta, a discussão foi seguindo outro caminho. Trajetória profissional, prática pedagógica, identidade étnico-racial e temas relacionados aos(às) afro-descendentes foram se impondo e a trama dialógica sendo tecida a partir do interesse das professoras. Assim, a prática pedagógica foi tomando espaço, tanto no diálogo travado com Vera, que passou, imediatamente, a narrar uma experiência em uma aula de Português, quanto no diálogo entre mim, Elizabeth e Ângela, que trouxe a experiência de sua aluna Raisa. Segundo Ângela, a aluna Raisa contou que comemora, com

sua família, o Dia da Consciência Negra, parecendo ser uma tradição para eles, uma coisa de grupo, de estar reunindo a família:

> *Ela falou: "amanhã é um dia em que, na minha casa, acontece assim: a gente se reúne, aí a gente lê textos sobre racismo, sobre preconceito, sobre discriminação... e depois, tem uma feijoada". Eu falei: gente, que máximo, não é? Ela é minha aluna há anos e é a primeira vez que ela comenta sobre esse acontecimento, sobre esse evento que acontece na casa dela, quer dizer, eu acho que é porque, agora, ela sentiu que as discussões, realmente, deixaram que ela levantasse o dedo na sala e colocasse para a turma inteira algo que acontece na casa dela no dia 20 de novembro... E eu falo, gente, deve ser um barato, não é? As pessoas devem estar discutindo ali e depois ainda tem uma comemoração pelo dia. Eu achei uma coisa, assim interessante... (ÂNGELA).*

Elizabeth comentou que a aluna de Ângela deve ter se fortalecido para afirmar-se negra, devido ao fato de Ângela abordar em sala de aula temáticas e questões que antes eram omitidas ou não eram consideradas relevantes para serem tratadas por sua turma.

Ângela destacou que a participação de Raisa tem estimulado outras meninas, negras e não-negras a exporem suas opiniões sobre preconceito e discriminação racial em sala de aula. E essa experiência de Ângela com sua turma, nos remete a uma discussão inicial – as experiências compartilhadas pelas professoras – que, de certa forma, parecem ter encontrado no Curso de Pós, um espaço propício de afirmação identitária. Pelas narrativas das professoras, agora em seus contextos profissionais, no fértil espaço-tempo do cotidiano escolar, percebemos como uma outra história é possível, basta ter vontade de ver não só o lado direito (instituído oficialmente), mas de ver o avesso (construção instituinte) e Ângela continuou, desvelando com sua turma esta trama, olhando pelo avesso, buscando no dito, o interdito, ou seja, o aparentemente implícito no discurso:

> *... Outro dia a gente estava vendo, por exemplo, personagens da novela, quanto de negros a gente vê na televisão, qual é a cara do Brasil, não é? "É, professora, na banca de jornal, também, não é? Porque a gente olha assim e a gente não vê, só umazinha, aí na propaganda, quando bota criança, às vezes, só tem unzinho, tem um monte de crianças, mas só tem unzinho..." Não é? E em novela e tudo... E eles já vão começando a abrir, a ter esse olhar mais crítico, não é? De como é que são essas personagens... e eu falei: na novela das oito eu vi um, embora eu não seja muito de ver novelas, às vezes, eu assisto ou dou uma olhada pra poder... até para estar trazendo essas discussões, também, porque se você não assiste você não tem como estar... Eu falei: Puxa, tem um casal de negros e tal... mas eles não têm*

casa. Aí, outro dia, uma menina falou: "Professora, apareceu a casa deles, eles já têm uma casa". Eu falei: ainda bem, porque, geralmente, não têm família, não têm casa, não têm história, só aparece, assim, na casa do outro, aparece no bar, aparece ali e tal, mas não têm uma casa, não é? (ÂNGELA).

Elizabeth comentou sobre um vídeo, protagonizado por artistas: Zezé Mota, Milton Gonçalves, dentre outros[115] – O negro na Mídia – que foi visto num Minicurso do Seminário organizado pelo PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), em novembro de 2003, e que está sendo enviado às escolas estaduais para discussão, embora sua escola ainda não tenha recebido. Sobre o vídeo, Elizabeth comenta:

a dificuldade dos papéis, não é? (...) esse vídeo é legal passar na sala, porque ele retrata isso (...) só os atores falando isso, não é? Que até o primeiro papel que o Milton Gonçalves ganhou, que foi do médico, mas ele só se relacionava com a sua paciente, por muito tempo, só o relacionamento com a paciente, com mais ninguém, e Zezé Mota, falando que ela foi convidada uma vez para participar e era só para servir um cafezinho e ela falou que não queria, porque não tinha uma fala, não é?(...) E elas lutam, sabe? Muito papel de empregada, mas continuam nesse papel. E também foi discutida a questão da raça, da Revista Raça. Lembra, que até o Professor Cunha, lembra que ele comentou, naquele Curso lá na UERJ (...) da UERJ – São Gonçalo, ele comentou um pouco da Revista Raça, mas é a revista que nós temos, que retrata só os negros belíssimos, mas a gente tem que, pelo menos, deixar essa, porque se a gente ficar reclamando demais, nem essa... (ELIZABETH).

A narrativa de Vera, embora em momento diferente, vem ao encontro do diálogo estabelecido entre Elizabeth e Ângela, pois evidencia uma tentativa de proporcionar situações em sala de aula em que o pertencimento étnico-racial da professora e de seus alunos e alunas seja um ponto de discussão:

[115] Há um movimento de artistas e técnicos(as) de cinema e TV, negros(as) que reivindicam reserva de 30% para negros(as) no mercado de trabalho audiovisual. No Caderno B, do *Jornal do Brasil*, de segunda-feira, 16 de junho de 2003, p. B1, uma matéria intitulada "Cotas nas telas", de Cláudia Amorim, trouxe um trecho inicial do Manifesto dos Artistas Negros: *Expressamos o fim da nossa paciência com a persistência em nossa indústria audiovisual (TV, cinema e publicidade) na cota da segregação existente que não consegue oferecer mais de 10% de trabalho para atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros em seus programas, filmes e peças publicitárias. A invisibilidade e a falta de reconhecimento dos atores negros demonstram por parte dos produtores uma completa ignorância do impacto negativo dos seus produtos nos processos de auto-estima da população negra e indígena do nosso país, em especial de nossas crianças.*

> *... De propósito, eu peguei uma turma, na hora de dar aula, eu peguei um poema de Drummond em que ele... (eu estou com uma turma de segundo ano) vem falar das classes gramaticais. Esse poema de Drummond é "A família". Ele, o tempo todo, em que ele está tentando descrever o ambiente, ele usa e abusa de substantivos. Ele fala: a empregada, a patroa... ele não fala assim... não são esses os substantivos, mas ele... toda a estrofe... são só substantivos. Eu estava precisando falar de sintagma nominal e ele usa, também, muito artigo definido. Tinha tudo o que eu queria para poder entrar na gramática, mas, ainda, porque tinha um verso assim: a "cozinheira preta" e a "copeira mulata". Vou entrar na sala, com esses versos e eu, negra, quero ver qual vai ser a cara... porque eles são terríveis. Mas, eles nem ligaram. Eu falei "Ah, meu Deus, será que ninguém vai ligar, não?" Eu querendo que tivesse impacto, causar polêmica, alguém falar alguma coisa, ou uma risadinha... "Professora negra, dizendo que a cozinheira é negra..." Algum gancho, alguma... mas ninguém deu... Eu só senti, como sempre, os meninos negros e as meninas negras, assim, mais do que exultantes. Eles se mostram exultantes, não porque são melhores alunos, assim, não, mas porque eles ficam mais falantes. Eu sinto isso. Até quem tem aquele olhinho morto, de repente... negro, fica com um olhinho mais aceso e fica... o mesmo olhinho que eu via das professoras lá... de cozinha, de corte e costura, de...* (refere-se ao trabalho realizado na instituição de aprendizagem comercial e à identificação que via terem as pessoas negras com ela, que exercia um cargo de supervisão) *ficam assim, mais acesinhos. Fazem bagunça, que nem os outros, me enchem a paciência, também, mas eu sinto que eles se sentem fortificados. (...) Eu queria ver se alguém fazia, pelo menos, uma piadinha, uma gracinha, mas não. Eu pensei "Será que é por causa da novela?"* (refere-se à novela da Rede Globo que tem como protagonistas um casal: o rapaz é branco e a moça é negra, chamada por todos de "Preta", fato que Vera vê como uma mudança significativa para a construção identitária de negros e negras). *Sei lá, a gente sente uma coisa diferente. Ao mesmo tempo em que os meninos ficam reclamando de serem discriminados na sala de aula porque entraram por cotas, eu senti que na sala ninguém achou muito estranho ter uma professora negra. Nem a mãe, porque a mãe é de uma geração anterior... (...) está havendo uma mudança, às vezes, imposta, às vezes, dolorida... mas, ao mesmo tempo, as pessoas estão sendo, assim, obrigadas a se acostumarem ao fato... Negro fazendo parte de determinados locais que não eram... até... no mestrado ainda é difícil (VERA).*

Vera problematiza, faz questão de evidenciar que sua prática pedagógica não é neutra, revela sua opção política, revela sua identidade para que seus alunos e alunas, instigados(as) por ela e por sua história de vida, também se coloquem, questionem o aparentemente natural, "naturalizado" social e culturalmente e possam expressar suas identidades.

Movimento 4... a prática pedagógica visando a construção identitária:

Elizabeth, mais uma vez, recomeçou o diálogo e, assim como Vera, trouxe a discussão sobre identidade e os processos de construção, tanto pessoal como profissional:

> *Dentro do Curso Normal a gente já trabalha a questão da identidade, no primeiro tem a discussão da identidade profissional e no terceiro ano, até esse livro ajuda (Como me fiz professora), porque dentre as várias discussões, tem a história de Maria Zita, todo mundo ama aquela história de Maria Zita. Loira, de olhos azuis, minhas alunas loiras, de olhos azuis amaram, como as negras, também, não é? Então, vai percebendo que as pessoas podem, que as pessoas são capazes, independente de cor, independente da situação financeira. Ela estava lá embaixo, no rio, lavava roupa... e chegou lá em cima. Então eu acho que isso vai possibilitando mais, é... assumir mesmo essa identidade, de negro... outro que mora lá em Jardim Catarina, falar que mora em Jardim Catarina, em vez de dizer: moro em São Gonçalo, Alcântara (Elizabeth baixa o tom de voz, como os alunos e alunas fazem para esconder a origem), mas assumir que mora em Jardim Catarina, que é um lugar, também, é... eu não conheço o Jardim Catarina todo, mas eu conheço duas escolas do Jardim Catarina (...) mas não vejo nada demais, são casas simples, são pessoas educadas, mas... Aí você vê as pessoas assumindo: "Olha, eu mora lá em Manilha". E é legal, porque elas começam a perceber que teve pessoas que moraram na beira do rio, não sei onde e que conseguiram. Então, a gente tem que estar sempre nesse movimento (...) É importante a gente trabalhar isso, não é só se formar professora, é se assumir, também, uma professora negra, uma professora das classes populares, a gente tenta a começar fazer, mesmo, um trabalho de qualidade (...) Eu acho que é um caminho... (ELIZABETH).*

E Ângela continuou, trazendo o processo de mudança em sua prática, em sua trajetória, evidenciando que o processo de autonegação pelo qual passou, transformou-se em um movimento propositivo, visando a transformação da realidade:

> *Eu acho que é o caminho pra que essas pessoas, quando estiverem em sala de aula, pra que elas possam ter esse olhar, essa sensibilidade, trazer essas discussões, para não ficar, por exemplo, como eu era, de estar ignorando todas essas questões em sala de aula e, assim, tem uma coisa que eu tenho observado, comecei a observar, é que antes de eu trazer estas questões para a sala de aula, eu tinha que estar, toda hora, parando por problemas de discriminação na sala de aula, entre os alunos: "Professora, tá me chamando de macaco". "Professora, me chamou de Ô Neguinha", "Professora, me chamou disso ou daquilo", não é? Então, a partir daí... eu tentava resolver ali, ah, não pode ser assim... aquela conversa ali e, morreu o assunto. Daqui a pouco, vinha de novo, às vezes as mesmas crianças, às vezes com outras, mas a situação sempre se repetia. Hoje, esse ano, eu não precisei parar para resolver questões de discriminação dentro da sala de aula. Então, eu acho que é a turma que eu já venho trabalhando, desde o ano passado, então eu*

acho que a relação entre eles, já ultrapassou isso, não tem mais isso, já há o respeito, porque ninguém veio reclamar comigo, então, se ninguém veio reclamar comigo, é porque a coisa não aconteceu, porque eles sempre vinham. Às vezes, nem sempre eu ouvia, mas sempre vinha a reclamação: "Ah, professora isso... professora, aquilo". E agora não tem mais isso. E isso foi uma coisa que eu vim constatar agora. (...) Então, quer dizer, eu acho que, porque eles passaram a ter um outro olhar, não só a criança negra, mas como aquela não-negra, de estar percebendo isso, vendo o outro de uma melhor maneira, não é porque o outro é diferente e eu sou superior àquela dali, porque eu tenho um tom de pele mais claro, aquela ali tem um tom de pele mais escuro, então eu sou melhor do que ela, então eu posso desfazer dela. Então, eu não tenho vivenciado este tipo de problema na minha sala, e era uma constante, era uma constante.
(...) Agora a gente já discute tanto, a gente já vê ... eu estava falando com eles, pois é, dizem que no Brasil não tem preconceito racial e será que não tem, como é que as pessoas se relacionam? Eles: "Ih, professora, tem e tem muito". "Ah, outro dia eu estava entrando num supermercado, aí o guarda ficou me olhando... Aí minha mãe chegou e falou: algum problema, seu guarda? Aí o guarda se afastou. Professora, eu acho que ele estava pensando que eu ia roubar!" Então, quer dizer, ela começa a contar essas coisas na sala de aula, ela começa a contar mesmo a experiência dela, a vivência dela e o quanto de preconceito que ela já sofreu, já viu, não é? Como é que a mãe encara... Outra me contou: "Ah, professora, a minha mãe foi visitar uma senhora que ela conhece, num prédio de luxo..." Porque ali, as crianças convivem, são da comunidade, mas a vizinhança é do Leblon, alto luxo, então, a mãe foi visitar alguém no Leblon, ou na Lagoa e assim que o porteiro olhou, disse: "A entrada de serviço é por lá". E aí ela pediu pra interfonar e a dona desceu e disse: "Você vai entrar por aqui, porque você veio me visitar, você não está a serviço, você vai entrar pela porta social". Não é? De contar essas histórias pra turma e a gente estar discutindo: teve preconceito aí, teve alguma questão? E eles começam a se colocar bastante. Eu acho que tudo isso ajuda a fazer com que o outro, que tratava com preconceito, que discriminava o outro, comece a ter outra visão e eu espero que eles levem isso pra vida deles, que não seja só na escola, mas que isso ultrapasse os muros da escola, que eles possam viver sendo adultos, que eles realmente tenham uma convivência social que é o nosso sonho, com respeito a todas as diferenças... (ÂNGELA).

Elizabeth lembrou-se de que o fato de Ângela não ter percebido mais nenhum tipo de discriminação por parte das crianças em sala de aula e de esperar que esta atitude possa ultrapassar os muros da escola, pode ser um indício de que as crianças já estejam agindo assim em outros espaços escolares, na entrada e saída dos grupos, no recreio, lugar do coletivo maior, que segundo Elizabeth, é o lugar da chacota, o lugar em que muitas coisas acontecem e que nós, professoras, muitas vezes não nos damos conta. Elizabeth chama atenção para o fato de que *há vida dentro da escola*, o que muitas vezes não é considerado pelas professoras, parecendo estar o cotidiano escolar desvinculado do todo

social e da vida comum. Assim como reflete conosco, suas reflexões sobre essa vida que existe dentro da escola, se estende, segundo ela, ao trabalho com as normalistas para que estas possam ter um olhar mais aberto diante da complexidade do cotidiano escolar..

Ângela, com um olhar crítico e sensível à realidade que antes procurava ignorar, trouxe mais uma situação de racismo ocorrida dentro da escola, evidenciando que essa "vida" da qual Elizabeth fala, pode ser extremamente perversa com os sujeitos que estão em formação, pode, no lugar de transformar identidades, deformar e levar à morte de identidades que sequer foram despertadas.

> *Outro dia, entrando na secretaria e uma professora disse: "Agora você vê, eu tive que mandar uma menina refazer o trabalho todo, duas meninas. Assim, que nem você, mandei se desenharem e elas se desenham loiras, de olhos claros. Perguntei logo pra elas: não têm espelho em casa?" E aí, parei e falei, mas, mas veja bem, ela sabe que é negra, mas, sinceramente, a vida dela poderia ser muito melhor se ela fosse do jeito que ela se retratou, porque todo mundo pra fazer sucesso na vida, está lá... o que ela tem de referencial, praticamente a televisão, as apresentadoras de programas de televisão... Então, ora bolas, por que ela vai se desenhar de um jeito que ela não quer? Ela vai se desenhar da maneira como ela acha, ou gostaria de ser ou quer se ver. Então... mas assim, o choque da professora e a maneira como a professora dá esse retorno: "Você não tem espelho em casa? Você precisa se enxergar, você não é desse jeito". Aí, falta a questão da sensibilidade, desse trabalho, de como chegar à aluna pra que ela se desenhe como ela é, mas ela se assumindo ali, ela gostar de ser do jeito que ela é e não daquilo que ela gostaria de ser ou do jeito que ela imagina que ela poderia ser bem melhor, a vida dela talvez pudesse ser outra, pudesse ser melhor, porque não tem como negar que a sociedade aceita, muito melhor, quanto mais clara melhor, então pra menina: "Se eu vou me desenhar, a professora mandou fazer uma pintura aqui, de mim. Eu vou fazer do jeito que eu sou? Vamos combinar, vamos fazer... dar uma caprichada no visual, vamos pintar esse cabelo, vamos botar..." Então, eu acho que... aí é que eu acho que entra esse trabalho com as professoras, entendeu? Eu acho que aí é que está... Se no Curso Normal, se no Curso de Formação de Professores não tiver isso, não tiver essa discussão, não tiver essa oportunidade das pessoas estarem tendo um olhar pra isso, essas questões vão continuar acontecendo, as pessoas vão continuar perguntando: "Você não tem espelho? Olha aqui a tua cara, a tua cara é assim!" E de repente, ela pode pensar... Eu de repente estou ajudando a menina a se ver do jeito que ela é, mas não dessa forma, dessa forma agressiva, porque tem outras maneiras de fazer com que ela chegue... Eu vejo os desenhos que as crianças faziam de mim, que, inicialmente, era sempre loirinha, cabelo liso, uma gracinha de professora. Eu guardava o desenho: Obrigada! E eu não discutia isso. Até um dia em que eu parei e falei: mas, espera aí, você tem certeza de que essa está parecida comigo? Eu não sou bem assim, olha bem! "É, professora, é, a senhora não é loira!" Eu falei: não! "É, professora, o seu olho não é azul!" Eu falei: não! Então, quer dizer, eu tinha uma atitude errada, não é? Porque eles*

> *continuavam me desenhando... "Ah, ela gosta!". Quem é? Ah, sou eu? Legal, obrigada! Quer dizer, ela achava, obviamente, na cabeça dela, que estava me agradando e eu não tinha a menor postura em relação a isso, eu não tinha nada contra, não é? Eu ficava lá, linda e maravilhosa de loira, de olhos claros. Aquela professora, assim, linda. Afinal de contas, se eu sou professora, trabalho com eles, eles gostam de mim, é bom dar uma clareada pra poder... Então, realmente, isso também mudou as crianças já não me desenham mais desse jeito, já me vêem, agora, realmente como eu sou. Então, acho que já houve uma mudança (ÂNGELA).*

Elizabeth reforçou a idéia trazida por Ângela de que é fundamental a discussão no Curso Normal, pois é a professora das séries iniciais do Ensino Fundamental que passa a maior parte do tempo com as crianças, não negando a necessidade de formação aos demais professores e professoras.

Elizabeth questionou o Curso Normal que não oferece formação específica para o trabalho com as diferenças, ela, por iniciativa própria, tem feito Curso de Libras[116], pois o estado não oferece cursos específicos para o trabalho com portadores de deficiência, apesar de ter uma proposta de "educação inclusiva". Denunciou a carência de formação, de um Curso de História da África, denunciou a falta de condições materiais, de uma infra-estrutura para o trabalho com portadores de deficiência física, por exemplo, mas tais dificuldades não a paralisam, ela busca suprir as "carências", investindo em sua própria formação, visando uma melhor qualidade no trabalho com as alunas do Curso Normal.

Ângela apontou para uma característica que julga fundamental na professora, além de ter conhecimento, de promover discussões acerca do racismo, de desnaturalizar práticas preconceituosas e discriminatórias. Essa característica é a sensibilidade. Para ela, mesmo que se reconheçam as diferentes identidades, há que se saber como lidar com as possíveis e diferentes identificações de cada sujeito, muitas vezes, fruto de uma ideologia que prega, afirma e valoriza uma estética padrão dominante, destituindo de valor e de oportunidades as demais identidades que não se pautem pelos referenciais hegemônicos.

O fato da professora se assumir negra, também, tem destaque em sua narrativa e ela própria reconhece que antes não dava relevância ao fato de ser representada como branca. Sua omissão era uma forma de posicionamento diante da questão, seguindo o modelo dominante assimilacionista, pois não afirmando seu pertencimento étnico-racial,

[116] Língua de Sinais utilizada pelos portadores de deficiência auditiva.

aceitava acomodar-se ao referencial eurocêntrico, vendo a imagem do outro em seu espelho, ou seja, olhava-se no espelho do outro e não em seu próprio espelho, porque sequer pensava na possibilidade de ter um espelho no qual se olhar. O referencial de identidade na sociedade brasileira tem sido, historicamente, o eurocêntrico e a história das meninas negras que se retrataram como loiras, de olhos claros, pressupõe a continuidade do modelo hegemônico. Ângela reflete sobre a própria questão em sua narrativa.

Movimento 5 ... a afirmação da identidade desvela práticas racistas:

A partir do movimento de trazer a prática pedagógica ao diálogo e de refletir sobre o processo de construção identitária, tanto delas, professoras, como de seus alunos e de suas alunas, partindo de referenciais de identificação, as práticas racistas vão sendo evidenciadas no cotidiano escolar e Ângela vai se reportando a algumas dessas práticas cotidianas com as quais convive. Ela nos trouxe novo exemplo, em sua narrativa:

> *... do quanto que tem discriminação na escola, isso é muito forte, não é? Então, essa, por exemplo, a direção... a diretora da escola estava querendo formar um novo pelotão da bandeira, e tal, para o ano que vem e aí, ela foi perguntando sobre os melhores alunos e... e conforme eu ia dizendo os nomes ela ia me dizendo: "eu não me lembro desse aluno, pega lá a ficha que eu quero ver a foto". Então, assim... eu falei: caramba! O que não tem por trás disso: "eu quero ver a foto, eu preciso ver a cara desse aluno. Ele pode ser excelente, mas dependendo da cara dele, ele não vai poder fazer parte do pelotão". Entendeu? E veio uma senhora, ela é merendeira... servente, ela é readaptada por problemas de coluna, então, é uma pessoa assim, que é tipo "mãezona" de todo mundo, dos alunos, dos professores e ela disse assim... ela me segurou e disse assim: "minha filha, eu não agüento isso, eu estou sufocada, eu estou revoltada com as coisas que eu vejo aqui dentro da escola, do quanto que discriminam certas crianças. A criança já sofre em casa, porque a mãe rejeita e ela chega aqui e a escola também discrimina essa criança". E aí, você vai olhar de que criança é essa que ela está falando... (ÂNGELA).*

Para Ângela, a beleza de uma criança negra é valorizada de forma artificial, quase que para mostrar como, mesmo sendo negra, pode ser bonita. A beleza negra não é algo natural e naturalizado, evidenciando que o padrão estético, ainda dominante, é o eurocêntrico.

Mesmo eu não falando muito na escola, não discutindo tanto quanto eu gostaria, você observa que as pessoas também vão percebendo quais as suas questões. Então, hoje, quando vieram mostrar fotos de crianças que saíram lindas lá numa foto da escola. Vieram com uma foto de uma menina negra: "Olhá, só, Ângela, vê como ela ficou linda, como essa menina é linda, é uma gracinha". Entendeu? Então, assim, é preciso mostrar pra Ângela que eu também estou vendo a beleza em criança negra, está entendendo? Então, na escola tem muito disso, tem muito de preconceito e é uma coisa que não acaba e não vai acabar de um dia pro outro. Isso é uma coisa que vai depender de muito trabalho, que vai demorar ainda muito tempo pra gente ter isso, entendeu? Não importa se essa criança tem... o perfil dela não pode passar só pelo aspecto físico, por ela ser uma criança "clarinha", "bonita", pra estar representando a escola... ela pode ser qualquer criança da escola. Então, isso ainda é muito forte nas escolas, muito forte... Quais são as crianças que vão estar na frente disso assim, assim, quais são as crianças que vão apresentar isso assim, assim? Tem que ser as crianças que a escola considere num determinado padrão de beleza. Se ela não estiver enquadrada num padrão de beleza, coitada, ela está condenada a nunca ter vez, nunca ter voz na escola, porque ela... "Fica na tua, vai ali pra trás, deixa a coleguinha chegar aqui pra frente porque dá um visual melhor, dá uma aparência melhor". Então, sempre tem isso. É o tipo da coisa que não é verbalizada, mas que você começa a enxergar melhor essas coisas, não é? Você começa a observar: Puxa, por que não levou a fulana? Por que na hora de escolher para representar a escola... "Ah, não quero essa menina, não!" "Ah, não quero esse menino, não. Mas eu quero esse, aquele..." E eu, às vezes... mas esse menino, gente, ele é... é um menino muito interessante... e às vezes acaba indo aquele menino, porque eu floreei, porque eu trouxe muitas qualidades, entendeu? Mas se deixar só pela escola escolher, com certeza ela vai escolher aquele que tem um padrão de beleza que seja mais aceito, não é? Os outros... "Ela é sim, bonitinha... mas não tem uma outra?" (ÂNGELA).

Elizabeth confirmou o dito por Ângela e acrescentou a idéia de que as crianças negras para ocuparem os lugares reservados às brancas têm de se superar em algum aspecto, por vezes, no aspecto cognitivo. Pelas observações feitas e que não trouxeram nenhuma surpresa para nós, são as meninas brancas que têm o lugar de destaque nos desfiles escolares, também, em São Gonçalo e, no último desfile, segundo ela, havia apenas uma menina negra, mas *"bem feitinha de corpo"*, ou seja, se a negra foi escolhida, é porque tem algum "atributo" diferenciado para superar as demais e justificar sua presença entre as brancas, que, historicamente, mereceram o lugar de destaque.

Vera, ao narrar sua trajetória, também reconheceu a presença de espaços demarcados para negros e negras e a necessidade de uma adjetivação excessiva para que sejam incluídos em espaços que, historicamente, foram reservados aos brancos e brancas:

Foi isso que detonou... toda a minha vida, nesse curso da UFF, não é? É engraçado, eu me senti, depois desse curso, assim, muito mais, mesmo, potente, muito mais assim, assim... Eu estou menos... Eu não estou tão acanhada. Eu era muito acanhada até chegar lá, parecia que não, pela minha trajetória, parecia que eu não ia ser uma pessoa acanhada, mas, de repente, você vai, vai, vai e tem uma hora que a sociedade começa a te pressionar para os lugares que você tem que ocupar e você começa a ser apresentada assim: "Porque essa..." justificando a minha presença naquele local. "Essa é a professora daquela escola". "Essa é a supervisora daquela escola". Eu não era, simplesmente a Vera que estava ali naquele lugar. Eu estava ali naquele lugar, apesar dos pesares, de eu estar ali, porque eu era uma professora, entende? É como se dissessem assim: "Ela é negra, é estranho ela estar aqui, não é? Mas ela está aqui porque ela é professora da escola, ou porque fez, sei lá, uma faculdade". Qualquer coisa assim, para ser aceita. Isso vai deixando você meio arredia. Depois do Curso da UFF, não precisa ninguém me apresentar e dizer quem eu sou. Por favor, se quiser não me apresentar, eu até agradeço e entro nos lugares, assim, mais sem cerimônia, sem pedir licença.(...) Agora eu me sinto mais... depois do mestrado também, eu não sei como. Eu estou me sentindo muito à vontade... (...) de entrar num lugar, de errar, de acertar, sabe? Me sinto mais gente. (VERA).

Problematizo a questão trazida por Vera, pois me pareceu, por sua narrativa, que não tivesse problemas em relação à auto-estima. A história de Vera, sua infância, o período de escolarização trazido no início do encontro em que ia apontando as fotos preferidas e fazendo comentários evidenciavam a história de uma menina potente, feliz, que não percebia preconceito ou discriminação por ser negra. Sua narrativa a partir de uma foto de 1958, em que estava na primeira série e se lembrava de ser chamada, carinhosamente de "Bolinha de Ouro", pela professora, Dona Zilda, de quem se lembra até hoje e a emoção com que narrou a história ficou evidente o quanto foi marcante para sua auto-estima, pois ela mesma disse que a professora a potencializava o tempo todo. Tanto foi importante em sua vida pessoal e escolar que contou a história da professora Zilda e da "Bolinha de Ouro" para a turma do mestrado.

No entanto, com tudo isso, Vera atribuiu uma mudança significativa em seu comportamento ao ingresso no Curso de Pós, como já dissera anteriormente nos primeiros capítulos e como dizem, também, as professoras Ângela e Elizabeth. Assim, sua narrativa continua, justificando tal mudança:

Mas teve um momento, isso mais quando eu terminei a graduação, já em... que você cai mesmo na real, que você cai mesmo na sociedade, aí você vai disputar uma vaga de emprego, aí você vai tratar dos seus papéis burocráticos, em vários

departamentos, aí você entra mesmo... porque até então, não ... até o tempo do Normal tudo é muita farra, a faculdade, também, a maior curtição fazer a faculdade de Letras, sair daquele tempo de ditadura, questionando Deus e o mundo... O negócio é quando você se forma, termina a graduação, acabou-se aquele tempo. Você, realmente, vai ter que ocupar um lugar na sociedade... Você é uma profissional que vai procurar um lugar, que vai ocupar... não aquele lugar que ocupei enquanto professora primária... o Normal, ou fazendo faculdade. Eu comecei a sentir o peso de todos os preconceitos sociais quando terminei a faculdade... Letras, depois Pedagogia. Assim, depois, não com a minha turma ou com as minhas turminhas, nada disso, mas você tendo que ir à Secretaria de Educação, você ter de ir a um setor administrativo qualquer, sabe? Você tendo que resolver os problemas, tendo que ir a solenidades, a festas, alguma coisa assim, que não fosse só pelo seu lado social, que fosse pelo lado profissional, mesmo. Aí começou essa história de você ter que ser apresentada e aí discorriam todo um currículo escolar para justificar a minha presença ali. Aí você sente, aí você sente isso. Foi na Instituição de Ensino Profissional... Lá então, olha que peso! Como sempre, devido a minha formação. A minha formação escolar foi muito boa mesmo: na escola pública, foi no Instituto de Educação daqueles anos, foi no Pedro II daqueles anos, UFRJ... quer dizer, foi uma formação bem segura, não é? (...) Pedagogia foi na UERJ. Depois UFF, depois,UERJ novamente. Quer dizer que eu tive uma formação escolar boa, muito boa. E essa formação escolar, ela me levava para lugares em que eu não encontrava as pessoas oriundas, que nem eu, da classe popular... se eu encontrava uma ou outra, era uma festa, eu quase que não encontrava e sempre aquela história, parece que o funil vai se estreitando. Aí eu me olho na sala, na minha turma de Normal, somos poucas as... tem a Berenice (busca nas fotos para apontar), eu acho que tinha a Sueli, uma mulata, mais para clara e a Berenice de negra... Tinha uma foto em que a Berenice está (encontra e aponta). A Berenice fez medicina, você vê que a família dela era uma família economicamente muito mais organizada e equilibrada que a minha (...) Eu me lembro como se fosse hoje, que era tempo integral. A Berenice podia ficar tempo integral estudando e eu não podia, era diferente. A Berenice parece que teve um percurso melhor do que o meu, enquanto negra. (...) Porque naquele tempo, no Instituto, só estudava quem tinha posses (VERA).

Meu Deus, quando chegava naquelas escolas, a diretora te olhava, dava vontade de sair correndo, perguntando se era professora, confundindo com servente, essas coisas assim... Depois de formada e ainda mais, na minha época de graduação, já no finalzinho, aquela moda de cabelo duro, encrespado, eu usava... No Normal, eu botei o cabelo liso, botei aplique, mas na graduação eu já usei o cabelo cortadinho, bem durinho mesmo. E a calça jeans era desfiada, desbotada, tinha aquele aspecto estranhíssimo, mamãe reclamava, imagine, eu, com a minha mãe que me vestia daquela maneira, de calça jeans desbotada e imagine eu chegando na escola... na faculdade era lindo, mas na escola, não, na escola era uma vez ou outra, de saltinho, sapatinho, aquelas roupinhas... o modelo da professora. (...) Porque até no Normal, eu não tinha caído em mim, não (VERA).

Vera disse que até o Normal não tinha *caído em si*, ou seja, não tinha questionado a falsa "inclusão" de negros e negras na sociedade, uma alienação que parece ser imposta pelo modelo assimilacionista da sociedade brasileira, fato que passou a perceber e situa o início de mudanças significativas, no sentido de tomar partido, de se posicionar acerca do racismo, ao ingresso no Curso de Pós. Ela reconhece, também, que sua formação escolar foi/é uma exceção diante do quadro social brasileiro.

Situações de racismo foram sendo denunciadas pelas professoras. Vera questionou o ingresso de alunos e alunas afro-descendentes por meio das cotas e o tratamento que percebeu estarem recebendo na própria UERJ, que por vezes, é considerada, como ela mesma diz, um *espaço plural* que recebe alunos e alunas de diferentes classes sociais, raças/etnias. Questionou o fato de escolas públicas receberem alunos e alunas por meio de sorteios, o que dá uma "falsa" idéia de democratização do ensino. Se por um lado há a possibilidade de acesso, a permanência desses alunos e alunas não é garantida. Não havendo uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem, eles(as) são jubilados devido à origem social e étnico-racial.

Os rumos do nosso diálogo foram sendo (mu)dados pelas professoras e Ângela trouxe novos exemplos de práticas racistas, dizendo que na Educação Infantil, tais práticas parecem ser ainda mais perversas, ao mesmo tempo que reconheceu não percebê-las nesse sentido, antes de sua tomada de consciência:

> *...Onde é que eu estava que eu não conseguia enxergar nada disso? É impressionante, o quanto que você vê. É a professora que implica com o cabelo da garota. A professora: "Olha só essa garota com esse cabelo, parece um monte de bombinha na cabeça da menina". E essa menina, todo dia está de castigo, quase todos os dias, ela está de castigo: "porque ela isso, ela aquilo, ela não sei o quê, ah, porque tem que trazer um pente, para enfiar um pente no cabelo dessa garota". É porque a mãe faz uns coquinhos no cabelo dela e ela diz que parece um monte de bombinhas a ponto de explodir. E isso é falado todos os dias, diante de todos os colegas. E é uma criança que tem de quatro para cinco anos (silêncio). Quer dizer, ela já aos quatro, cinco anos, ouve que o cabelo dela está horroroso, que é uma bombinha, que é isso, que é aquilo... Quer dizer: o que vai ser dessa criança, depois? Porque é assim que elas são tratadas. Está limpo, está penteado, a mãe teve o trabalho de fazer aquele monte de coquinhos e a professora debocha da aluna, não é? Ri da aluna. E, você, enquanto professora, fica numa situação: até que ponto que você vai intervir? Como você vai intervir? Entendeu? Como a pessoa vai estar vendo a tua intervenção? Quer dizer, fica uma situação, também, muito delicada, entendeu? Mas, eu fico olhando aquela garota e: caramba, a*

menina já chega e mal... a professora já pega, já tem alguma piadinha para jogar na garota. A menina fica calada, é óbvio, ela é uma criança de quatro, cinco anos, ela fica calada. Mas é um preconceito que ela vive no dia-a-dia, a professora a discrimina pelo cabelo dela. E qualquer coisa, tipo assim, a menina não pode fazer nada, nada dela é perdoado, nada. Aí, ela deixa de ir ao parquinho, ela não vai à Educação Física, não sei o quê, porque nada é perdoado. Aí, reclama: "Ah, porque essa menina é terrível, ela tem um comportamento péssimo". Mas é óbvio, ela está insatisfeita, ela não está sendo respeitada, ela não está satisfeita, é óbvio que ela vai ser uma menina que vai ser problemática, ela vai implicar com os colegas, vai começar a fazer isso, a fazer aquilo, não é? Mas por que, ela tem milhões de motivos. Aí, qualquer coisa, essa menina é afastada do grupo, ela fica de castigo. Enquanto outras crianças que podem aprontar, mesmo, porque elas aprontam, mas dependendo da cara dessa criança, ela tem castigo ou não. Entendeu? Ou o castigo é mais suave ou não. Porque são sempre os mesmos que ficam de castigo... (ÂNGELA).

Elizabeth, seguindo o movimento da narrativa de Ângela, trouxe outras contribuições no sentido de apontar para possibilidades de informação e formação no âmbito escolar:

A gente pode até pensar que é por ser uma criança indefesa, se fosse outra, em outro lugar, com outra idade e esse cabelinho, ela... Até porque, lá na escola a gente trabalha muito o Estatuto da Criança e do Adolescente, não é? Por quê? Porque a gente sabe que colocar criança numa situação constrangedora é crime e se encaminha para o Conselho Tutelar. Então, o professor precisa ter essa consciência. Então, a gente já trabalha isso. Mas, de repente, essa professora nem sabe que existe o ECA, entendeu? Aí tem a própria escola, o papel do coordenador, que é de fazer intervenção, também aí, mas às vezes se omite. A gente sabe que o trabalho do coordenador é difícil, eu já trabalhei como coordenadora por dois anos... Porque ele também é omisso (ELIZABETH).

A riqueza das narrativas nos mobiliza à reflexão e foi isso que percebi na interlocução com as professoras. Mesmo que minha proposta inicial, de reuni-las num só encontro não tenha surtido efeito, bem como a proposta de que interferissem, mais diretamente no texto da tese, tivemos a oportunidade de aprofundar a temática, de lançar um novo olhar, após algum tempo. Teria o texto da tese lido por elas interferido no processo?

Esta e outras questões ficam em aberto, suscitando novas reflexões. Assim, outros diálogos serão estabelecidos entre nós, entre as múltiplas vozes de cada um ou de cada uma de nós nas muitas leituras que porventura poderão ser feitas.

Um dos objetivos deste capítulo foi o de trazer impressões das professoras – sujeitos da pesquisa – sobre a própria pesquisa, mas elas quase não levaram em conta tal objetivo. Com os movimentos que se entrecruzaram, como num ir e vir de narrativas, o diálogo foi sendo estabelecido a partir do que quiseram dizer e não da proposta inicial feita em nosso encontro. Por isso, limitei-me a algumas observações, fruto de nosso diálogo, mas não quis fazer análise do que suas narrativas traziam, não quis aprofundar-me em discussões teóricas que já tiveram seu destaque nos demais capítulos. Mas é preciso salientar que, mesmo não dando destaque à discussão teórica, a teoria está contida e é inerente às práticas trazidas pelas professoras em suas narrativas.

Assim, num movimento "provisoriamente" final, trago algumas impressões que tive em relação à pesquisa realizada, ou seja, são algumas escolhas que fiz nas muitas encruzilhadas com as quais me deparei ao longo da pesquisa realizada.

Movimento 6... algumas impressões que ficaram em mim:

Passamos a olhar esta "possível" e "provisória" conclusão como uma encruzilhada que nos aponta para diferentes caminhos, pois as narrativas de cada professora foram por mim consideradas como encruzilhadas e desta forma, as discussões feitas no interior deste trabalho de pesquisa foram em decorrência dos caminhos por mim escolhidos. Dei destaque a algumas encruzilhadas encontradas e a algumas escolhas que fiz ao deparar-me com elas, elencando temáticas relevantes, pontos que se ressaltaram, mas tendo a compreensão de que ouvintes/leitores(as)/interlocutores(as) que queiram dialogar poderão entrar e escolher suas estradas, fazer outras opções de caminhos a seguir... Eis que este é um risco, mas as encruzilhadas podem, também, oferecer perigos.

Memória... narrativas que trazem dor e alegria

As experiências narradas como alegria que anima, ou seja, que traz alma nova, fazem emergir uma história de luta, de garra, de vontade de ultrapassar obstáculos, mas que também fazem reviver muito sofrimento, pois situações envolvendo práticas racistas fizeram e ainda fazem parte do cotidiano das professoras e dos(as) afro-descendentes presentes em suas narrativas, o que evidencia a perpetuação do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

Uma senhora que dizia que eu... não sei se era branca, acho que devia ser, olhou pra minha cara e falou que eu não ia conseguir passar no concurso. Passei... (VERA).

Eu comecei a ir, a freqüentar alguns lugares com minhas colegas do Normal, mas fui percebendo lá, vamos dizer, não que eu fosse diferente, mas que essa cor me... ela me impossibilitava de algumas coisas (ELIZABETH).

Mas se minha mãe tivesse outro tipo de formação, ela ia falar: "Não, a minha filha vai ficar com esse cabelo, qual o problema do cabelo dela: Ele é um cabelo bem tratado, só porque é black?" (ELIZABETH).

...Onde é que eu estava que eu não conseguia enxergar nada disso? (...) É a professora que implica com o cabelo da garota: "Olha só essa garota com esse cabelo, parece um monte de bombinha na cabeça da menina".

Eu vejo assim, às vezes eu sofro com essas discriminações, assim, no falar, no olhar, muito no olhar, no olhar as pessoas discriminam muito o outro (ELIZABETH).

Eu acho que cresci profissionalmente, acho que também houve um crescimento pessoal, eu começo a ver as coisas de uma outra maneira, até mesmo um novo olhar sobre o meu aluno, sobre a minha prática, sobre a prática dos meus colegas, a ter mais segurança (ÂNGELA).

Eu acho que tenho que procurar uma maneira de dialogar com as pessoas brancas, mas do meu lugar de negra, que tem que ser respeitado como tal (VERA).

Narrativas... a fuga que se mostra presente

Em muitos momentos das narrativas, a fuga; durante o percurso da pesquisa, nos momentos das entrevistas, a fuga: *Quem pode fugir um pouco*, me disse Ângela, *foge!* Ou seja, assumir a identidade étnico-racial, ou mesmo, afirmá-la, parecia significar às professoras, ter o domínio de um conhecimento que lhes fora negado. Muitas vezes tive a impressão de que precisavam "correr atrás do prejuízo", como se diz popularmente. Correr atrás de um conhecimento que ora, quando dizem ter assumido a identidade étnico-racial reconhecem ter sido negado a elas e, portanto, precisam recuperar, precisam re-construir, saber mais sobre sua origem, sobre a herança ancestral africana, sobre as lutas do Movimento Negro, sobre os debates travados acerca da identidade do povo brasileiro etc. Por afirmarem-se negras julgam ter que conhecer e ser, nos cotidianos escolares, as portadoras deste saber. Pois, como ensinar a dizer, ler e escrever a *palavramundo* se elas mesmas não se reconhecem como portadoras, conhecedoras de sua *palavramundo*.

Assim, Elizabeth reconheceu fugir de mim algumas vezes quando tentei marcar as entrevistas.

... eu estava, assim, até resistindo um pouco "Ai, meu Deus, encontrar com Regina de novo, o que eu vou falar com Regina? Meu Deus!". Entendeu? Você vê que eu cheguei de viagem e não liguei para você. Eu falei: "Gente, eu tenho que falar..." Aí, não foi você quem me ligou? Meu marido falou: "A Regina quer falar com você". Eu falei: "Que Regina? Que Regina? Porque eu tenho mais duas conhecidas" Eu falei para ele: "Você não sabe se é a Regina da UFF? Bom, vai ligar de novo!"

Vera, também em relação à pesquisa, pareceu "desaparecer" por algum tempo e fui tentando encontrá-la por meio de alguns contatos comuns... Com dificuldade, depois de muito insistir, consigo marcar nosso último encontro. E, ao falar sobre as fotos que escolheu para trazer ao encontro, disse:

...A gente não pára, não é? A gente vive... tive que parar para pegar umas. Eu falei: "Como é que eu vou... depois de tanto tempo... enrolei tanto (risos) a Regina... como é que eu vou chegar lá sem nenhuma foto?".

Foi Vera que, inicialmente, chamou a atenção para a origem étnico-racial das professoras presentes no Curso de Pós e reconheceu que, também, fugia de sua origem étnico-racial:

Antes, eu não era branca, eu não era negra, eu não me definia...

Segundo a narrativa de Ângela, sua irmã "foge" dos espaços em que predominam brancos e brancas. Não se adapta à escola particular... Não se mantém num emprego que considera ser para brancos(as).

... eu fiquei dois anos em escola particular, mas eu tive que sair porque minha irmã não se adaptou na escola particular, ela achava que ninguém gostava dela na escola, que tinha muito preconceito na escola, eu não via nada disso...

Ângela diz que antes do Curso de Pós, antes de reconhecer-se como negra, fugia de assuntos que pudessem colocá-la diante de questões relativas à identidade étnico-racial, debates em que racismo, preconceito e discriminação fossem temas em destaque etc.

... durante um bom tempo eu não mexia nesse assunto, tudo que era relacionado à raça, cor, a preconceito, se eu pudesse fugir da discussão, eu fugiria, eu não ficava nesse tipo de discussão, entendeu?

Elizabeth, por sentir-se insegura, pede à filha que leia o resultado da prova para o Curso de Pós, foge, também, da incerteza de um resultado satisfatório.

... e até no dia do resultado, eu não conseguia ver e pedi a minha filha para ver...

Ao comentar sobre a dificuldade que percebia em seus alunos e em suas alunas de se afirmarem negros, Ângela diz:

... porque é difícil, às vezes, um negro se perceber como negro, até por conta dos tons da pele, quem pode fugir um pouco, foge.

Narrativas... encontros que se dão

Muitos pontos de convergência podem ser percebidos nas narrativas das professoras Ângela, Elizabeth e Vera.

As três professoras, que cursaram escola pública durante todo o período de escolaridade, mesmo que em momentos distintos e com expectativas diferenciadas, fizeram o Curso Normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro – IERJ, atual ISERJ, Instituto Superior de Educação. Suas famílias demonstraram querer uma educação de qualidade para as filhas. Ou seja, a educação, segundo admite Vera, consistia numa forma de ascender socialmente.

... o pessoal da minha família e as eventuais colegas da mamãe e do papai, baianos, também, que estavam aqui no Rio e também eles eram todos muito ligados ao padrão da etnia branca, tanto que mamãe me colocou para instruir em uma escola pública, que, nisso, a escola pública naquela época, ela atendia a uma população, mas uma população de elite. Aí, mamãe me colocou para estudar em uma escola pública, na época de meus 16, 17 anos.

As experiências compartilhadas no Curso de Pós aguçaram nas três professoras o desejo de buscarem aprofundamento teórico acerca da temática étnico-racial.

Ângela procura outra Pós-Graduação – História da África, prepara seu projeto para ingresso no mestrado em educação, pensando discutir sua própria prática pedagógica em que se pauta na Literatura Infantil de origem africana como possibilidade de afirmação da identidade étnico-racial das crianças.

Elizabeth continua realizando seus estudos individualmente e participando de seminários em que a temática relações étnico-raciais seja discutida. Em sua prática pedagógica, as narrativas das histórias de vida de suas alunas tem sido um dos eixos do trabalho realizado no Curso Normal em que atua. Inclusão/exclusão são, também, temas relevantes que se destacam em suas narrativas acerca da prática pedagógica. Literatura,

teatro e dança têm sido utilizados por Elizabeth como texto e pretexto para trazer à tona o debate sobre preconceito e discriminação no cotidiano.

Por sua história de vida em que se evidenciou a negação da identidade étnico-racial, sua prática pedagógica é uma prática preocupada com a conscientização de seus alunos e alunas e da comunidade escolar acerca da desigualdade racial na sociedade brasileira, no sentido de interferir no cotidiano, transformando a realidade de negação com a qual conviveu e, por vezes ainda convive.

A professora Elizabeth, reconhecendo uma lacuna em sua formação sobre História da África, pensa em realizar outra Pós-Graduação a fim de conhecer mais a origem de seu povo e poder melhor discutir sobre relações étnico-raciais, temática que tem privilegiado em sua prática pedagógica.

Vera, ao concluir a Pós-Graduação na UFF, elaborou um projeto e ingressou no Mestrado em Educação da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), que veio a concluir pouco tempo antes de nosso último encontro. Por sua narrativa é possível perceber que sua prática pedagógica sofre os reflexos dos estudos realizados, pois Vera desejava desenvolver uma pesquisa em que a temática étnico-racial pudesse ser destaque em seu trabalho, senão, tangenciada pelo diálogo estabelecido, tendo em vista estar trabalhando com a noção de classes populares, mas acabou por modificá-lo. No entanto, se antes, Vera trazia em seu discurso uma forte marca das discussões sobre preconceito e discriminação racial, seus argumentos enfraqueceram-se, diluindo a desigualdade racial no interior do debate sobre desigualdade social.

Um importante encontro a ser destacado nesta busca de conhecimento por parte das professoras revela-se na preocupação que têm em compartilhá-lo, principalmente com seu grupo étnico-racial, a fim de construir um conhecimento que seja emancipatório, visando a superação da realidade. Vera, em dois fragmentos de sua narrativa, nos ajuda a compreender esse encontro:

> *(...) eu fiquei muito assim, na minha cabeça, que no momento que o negro consegue obter conhecimentos, ele tem mais é que doar a parte dele de conhecimento para a melhoria do grupo étnico a que ele pertence.*
> *(...) ... fazendo com que as pessoas abram um pouco a cabeça e vejam que as coisas não são assim por natureza, como uma planta nasce, cresce e as pessoas têm que nascer e crescer em determinados lugares sociais e morrer ali. Alguma coisa tem*

que modificar. Mas eu acho que alguma coisa se modifica através do conhecimento (VERA).

As professoras parecem concordar que o *conhecimento-emancipação* do qual nos fala Boaventura (2002), considerado caos e desordem pelo paradigma da modernidade, que deu primazia ao *conhecimento-regulação*, é uma possibilidade de superação do estado de alienação que foi "imposto" pelo processo de colonização, pois este (*conhecimento-emancipação*) pressupõe uma trajetória de um estado de ignorância, *colonialismo*, para um estado de conhecimento, *solidariedade*. As experiências compartilhadas pelas professoras parecem ter despertado tal movimento, fazendo-as perceber que *todo conhecimento é auto-conhecimento.*

Ancestralidade... afirmando a identidade

A ancestralidade torna-se importante via de afirmação identitária, pois o re-encontro com as raízes evidencia um passado negado, uma História que não foi contada ou que foi omissa em relação às personagens negras que a protagonizaram; uma História escrita sob a ótica do colonizador, o "eu", o referencial, o espelho no qual o "outro" deve/deveria se olhar. Afirmar a identidade étnico-racial, reconhecendo o potencial dessa origem traz novos referenciais que foram negados por essa História branca, ocidental e judaico-cristã.

É preciso olhar pra trás pra ir pra frente porque atrás de nós tem um espelho. Nosso espelho é um espelho de rainhas. Rainha-mãe, rainhas guerreiras[117]*,* como nos ensina uma Candace[118].

O passado é fértil, torna-se uma opção diante de um presente e um futuro de negação que foi, historicamente, arquitetado pela elite dominante deste país. A aposta e o investimento no embranquecimento fenotípico e cultural não surtiram efeito, mas relegaram espaços demarcados e inferiorizantes aos negros e negras na sociedade brasileira. Tal fato não pode ser naturalizado, é preciso ser superado, ainda que tardiamente.

[117] MEIRELLES, Márcio. 2002. *Candaces – a reconstrução do fogo.* Peça teatral.
[118] Nome genérico da Rainha da Etiópia na Antigüidade; um título comum a todas as rainhas do império etiópico.

Quem sou eu? De onde eu vim? E o que a gente está fazendo aqui? Então, entender melhor a História. Eu acho que não dá para você entender o momento atual sem você entender, realmente, o que aconteceu no processo histórico de formação do povo brasileiro, do Brasil, mesmo, da África, Ângela questiona de maneira afirmativa, apontando possibilidades diante de uma realidade que negou sua identidade e a identidade de seu grupo étnico-racial.

Olhar-se no espelho do outro – História Oficial – significa desfocar a imagem, negar-se, porque esta história é/foi hegemonicamente contada. Olhar-se no espelho ancestral é reencontrar-se com a origem, potencializando a identidade étnico-racial.

Identidade... a negação

A sociedade brasileira, de caráter assimilacionista, cujo referencial tem sido, historicamente, o branco, ocidental, cristão, nega identidades que não se pautem nestes referenciais. Negada a identidade negra, o espelho no qual devem se olhar os(as) afro-descendentes a fim de se assemelharem, não revela sua verdadeira imagem, mas a distorce. Não vêem o que são, nem vêem, tampouco, a imagem referencial que é tida como padrão a ser seguido. O assimilacionismo de uma sociedade falsamente democrática como a brasileira, constitui-se num perverso mecanismo de negação da manifestação de identidades em suas diferenças.

Parece que a gente negra, a gente ainda está se identificando, porque a gente teve um tempo em que não queria ser negro. Então, eu não era, mas o outro era. A gente ainda... sabe, vinha um negro e a gente nem olhava muito, assim, sei lá, eu não sou tão negro que nem ele, eu sou negra mas... (VERA).

Assim, quanto mais próximos são os(as) afro-descendentes do tipo africano, mais evidentes são as práticas racistas com as quais se deparam, por isso, os "mecanismos de defesa" para escapar da dura realidade de negação de uma identidade negada social e culturalmente.

Elizabeth aconselhando sua filha: *Lorrane, não deixa ninguém ficar te chamando de macaquinha, não... de cabelo durinho... É porque nós somos negros e algumas pessoas gostam de inferiorizar a gente...* traz essa realidade denunciada, que é a negação da humanidade a negros e negras na sociedade brasileira.

Identidade... uma construção ambivalente

Diante de um espelho em que se olham e não se vêem, negros e negras, têm sua identidade confundida, não afirmada e, como disse a professora Ângela, ao narrar uma história cotidiana: *quem pode fugir um pouco, foge... Porque só sabe o que é ser negro, quem sente na pele.*

Há um processo de construção identitária que se evidencia como ambivalente, pois embora as marcas fenotípicas, bem como as "marcas de origem" que trazem os(as) afro-descendentes, revelem seu pertencimento étnico-racial, a ideologia do branqueamento sob a qual foi sendo construída a sociedade brasileira "convida" negros e negras, de acordo com a maior ou menor proximidade com o ideal brancocêntrico, a igualar-se. O padrão estético/ cultural/ religioso, predominantemente eurocêntrico, nega outras referências e se impõe, "convidando" os(as) considerados(as) "diferentes" a se igualarem. Nessa tentativa suas origens são negadas. Assim, identidades são confundidas e, como Vera nos diz, este é um discurso falacioso, pois: *Você tem que estar de acordo com o que todo mundo quer. Você não causa problema, você tem uma aparência que não é igual, mas é dentro do determinado pelos brancos, mas você não é aceita mesmo assim. É engraçado isso.*

Vivendo numa "suposta" democracia racial, cuja pretensão é a manutenção do *status quo*, de uma estrutura social de exploração, em nome do bem-estar social, evita-se uma maior organização da população negra em busca da superação da condição que a oprime e nega a igualdade de condições no âmbito social.

Ou seja, *(...) Se você ficar no seu lugar que a sociedade diz pra você ficar, quieta e sem incomodar, tudo bem. Mas se você quiser começar a querer sair do seu lugar pra entrar em outros lugares... (VERA).*

Identidade... a afirmação

Mesmo diante de uma estrutura social injusta, construída, historicamente, via ideologia do branqueamento, numa sociedade construída sob a égide de um mito: o "mito" da democracia racial, o Movimento Negro e muitas protagonistas negras da História do Brasil, mesmo que calados(as) em suas manifestações, em suas vozes, são sementes que têm seu gérmen na sociedade brasileira, portanto, a afirmação da identidade étnico-racial faz parte dos cotidianos afro-descendentes e as professoras negras em suas narrativas

trazem práticas cotidianas que evidenciam a importância de manter vivos esses referenciais de afirmação.

Por que uma pessoa não pode ser negra? Por que todos deveriam ser brancos? Por que os brancos são superiores? São superiores por quê? (...) Você, sabendo que é negra, que você tem todos os preconceitos, que você ouve todas as gracinhas, como é que você faz disso tudo dentro de você? (VERA).

E, quanto à afirmação da identidade étnico-racial, Ângela nos diz, lembrando um dos discursos de Vera no Curso de Pós:

Sabe aquela coisa que a Vera falou, de estufar o peito? Eu acho que é exatamente isso, você sabe? Levanta, você não fica ali embaixo, você se levanta, você se posiciona, se faz respeitar, também, entendeu? Você faz sua voz ser ouvida. Eu estou sentindo isso muito forte dentro de mim (ÂNGELA).

Ações afirmativas cotidianas... incidindo em práticas transformadoras

As práticas pedagógicas das professoras evidenciam pequenas ações cotidianas que podem ser consideradas micro-ações afirmativas, transgressoras da ordem imposta, pois tendo em vista seu próprio processo de construção identitária, que foi de negação da raça/etnia negra, elas buscam em suas práticas pedagógicas superar a condição de "oprimidas", não de forma a tomar o poder, transformando-se em opressoras, mas buscando conhecer a realidade opressora a fim de transformá-la por meio de suas práticas, potencializando seus alunos e suas alunas para que afirmem suas identidades nas diferenças.

> *Eu vejo algumas crianças se esforçarem, realmente, para se espelharem e eu acho engraçada a questão do desenho, porque era muito comum as crianças me desenharem loira, de cabelos compridos e até então eu via isso, mas não falava nada e agora, não, eu cobro que elas me desenhem do jeito que eu sou, e os desenhos estão mudando, eu já vejo negra, já pintam de marronzinho... agora eu quero que eles me vejam do jeito que eu sou e os desenhos estão mudando. (...) "Ah, essa aqui está parecida comigo. Essa aqui é a minha cara! Olha, só, essa é igual!" (ÂNGELA).*

> *No Curso de Pós que eu fui ter mais clareza de que é preciso estar estudando mais isso, tem a questão social, mas também tem a questão da raça, e ela é muito importante e a raça negra pouco sabe de si. Então, acho que a gente tem que estar buscando, divulgando, começando a fazer um trabalho de formiguinha... (ELIZABETH).*

É esse *trabalho de formiguinha* possibilitando referenciais de identificação no qual as crianças negras e não negras possam se espelhar e descobrir a cara e as diferenças culturais da população brasileira que as professoras negras, num trabalho provocador, vêm realizando. São essas algumas das micro-ações afirmativas cotidianas, trazidas pelas professoras negras, que acredito possibilitarem importantes transformações nos cotidianos escolares.

Práticas pedagógicas de professoras negras... aprendendo-ensinando a *palavramundo*

Eis que escolho voltar ao caminho do qual parti e percebo as muitas encruzilhadas com as quais me deparei, busco como as *candaces* o espelho do passado, esta tem sido minha prática como professora pesquisadora. A memória tem sido uma opção e as narrativas orais me ensinaram, neste doutoramento, que a sabedoria ancestral africana é uma possível via de identificação, não só para a população afro-descendente, mas para todos os brasileiros e brasileiras, independentemente de suas origens étnico-raciais. A África nos potencializa enquanto povo brasileiro. A sabedoria que provém da tradição oral africana nos ensina a caminhar compartilhando experiências, pois a palavra emana do criador, é um dom divino e com ela construímos redes de relações. Podemos escolher, na encruzilhada da escola da vida, possibilitar que a vida emerja na escola, ensinando-aprendendo a *palavramundo*, que traz os saberes, a cultura dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

Eu venho, através dessas histórias que eu vou lendo com as crianças, dessas lendas africanas, eu sinto que elas entendem como uma referência, é como uma identidade mesmo. "Puxa vida, é do povo africano e eu descendo desse povo e tenho uma História" (ÂNGELA).

Acredito que as professoras negras que disseram assumir sua identidade étnico-racial, afirmando-se negras e tendo uma prática pedagógica referenciada pelos valores de origem, ora reconhecidos por elas como potenciais e potencializadores, tiveram um processo de construção identitária em que lutas e conflitos marcaram presença, mas conseguiram aprender com as experiências do passado e, afirmando sua *palavramundo*, podem, hoje, ajudar o outro, seu aluno e aluna da classe popular, seja, negro(a) ou não negro(a) a afirmar, dizer, ler e escrever sua *palavramundo*, inscrevendo seu nome e o nome

de sua gente na História, não como colaborador ou colaboradora, mas como sujeito, como protagonista.

Eu me sinto, assim, no mesmo pé de igualdade, embora a sociedade não ache, foi isso que eu consegui naquele Curso de Pós, essa autoconfiança, porque eu acho que só assim você, como professora, pode passar para o seu aluno, também, essa possibilidade dele enfrentar tudo que é adverso. (VERA)

Olho para trás, percebo o caminho percorrido, as muitas encruzilhadas que foram levando-me a outros caminhos. Continuo caminhando e, ao olhar para frente, para o horizonte, vejo uma outra e ela aponta para diferentes possibilidades... Quando chegar lá, outras possibilidades serão a mim apresentadas, vou fazer novas escolhas. Mas, agora, transformada pelas experiências compartilhadas nesta pesquisa, vou acompanhada por outras *griotes*, pois com elas quero continuar espalhando que *houve um tempo em que viveram as candaces. Somos herdeiras dessas rainhas. Nossa cara está perdida em seu espelho. A gente tem que se olhar nesse escudo de guerreira e, com nossas armas, enfrentar o inimigo. Ainda que ele tenha mil braços e muitas armas e muitas vozes. Nós temos a fala de nossos ancestrais*[119].

Assim, pedindo licença a esta força vital que me impulsionou na escrita desta tese, interrompo-a por ora, mas não pretendo concluir, as professoras ainda o farão, também, "provisoriamente", como o fiz, pois muitas possibilidades já se apresentam para que nós continuemos.

Axé!

[119]*Candaces – a reconstrução do fogo.* Texto e encenação de Márcio Meirelles. Rio de Janeiro. Peça teatral. 2002.

As imagens escolhidas como narrativas a contar uma História nesta encruzilhada de possibilidades

> Fala de velha. *Ando muito preocupada com a juventude de hoje em dia. Na minha época, as pessoa tinha mais respeito com os mais velho. Se eu tô viva e firme até hoje é pelos ensinamentos de minha mãe e da minha avó, que passava pra gente histórias dos ancestrais. Pessoas mais velhas do que elas. Pessoas que viveram antes delas. Pessoas de outros tempo.* Fala de candace. *É preciso olhar pra trás pra ir pra frente porque atrás de nós tem um espelho. Nosso espelho é um espelho de rainhas. Rainha-mãe, rainhas guerreiras. Candaces. Houve um tempo em que viveram as candaces. Somos herdeiras dessas rainhas. Nossa cara está perdida em seu espelho. A gente tem que se olhar nesse escudo de guerreira e, com nossas armas, enfrentar o inimigo. Ainda que ele tenha mil braços e muitas armas e muitas vozes. Nós temos a fala de nossos ancestrais.* Fala de velha. *Do povo dos outros tempo. Tenho muita preocupação com o futuro desse mundo, porque ninguém se importa mais com o passado*[120]

Como trabalho aberto a outras, muitas e múltiplas possibilidades e cuja conclusão não se pode determinar, em razão da encruzilhada ou das muitas encruzilhadas que sua temática suscita, eis que esta, ou estas, se revela/revelam em imagens escolhidas pelas professoras. São novas possibilidades de lermos as histórias das professoras Ângela, Elizabeth e Vera que se colocam. Essas possibilidades foram trazidas por elas no último encontro que tivemos. Embora tenha privilegiado a fonte oral neste trabalho de pesquisa, considerei importante o diálogo estabelecido por nós, tendo a fotografia como mais uma possibilidade narrativa, portanto, elas são trazidas ao diálogo e, pelas imagens escolhidas, as professoras se deixam conhecer um pouco mais, como forma de (in)concluir o presente trabalho.

Quando solicitei às professoras que me trouxessem fotografias por elas escolhidas que pudessem fazer parte da tese, ainda não tinha clareza do lugar que ocupariam no trabalho[121]. As imagens escolhidas e a forma diferenciada como foram apresentadas pelas professoras durante nosso encontro evidenciaram que as fotografias são narrativas repletas de sentido, portanto, merecem um tratamento especial.

---

[120] Fragmento do texto da peça de teatro *Candaces – a reconstrução do fogo*, texto e encenação de Márcio Meirelles.

[121] Para mim, inicialmente, as narrativas orais trazidas ao diálogo pelas três professoras: Ângela, Vera e Elizabeth constituiriam todo o corpo da tese e as fotografias poderiam, quem sabe, complementar tais narrativas, ilustrar o texto escrito ou, possivelmente, vir em anexo para que ouvintes/leitores(as)/interlocutores(as) pudessem melhor conhecer as professoras, para além das histórias narradas.

As imagens escolhidas, que revelam um passado mais longínquo ou mais próximo, são espelhos nos quais se olham, espelhos em que se vêem e se reconhecem como rainhas, espelhos que retratam a trajetória pessoal e profissional e espelhos nos quais têm procurado se olhar para ver refletida uma imagem de rainha-guerreira que escreve, com a prática pedagógica uma nova história, potencializando seus alunos e alunas para serem *griots* e *griotes* nesta sociedade que, historicamente, não tem valorizado o espelho da ancestralidade africana.

As fotografias como narrativas, repletas de sentido, falam por si, narram uma experiência e ouvintes/leitores(as)/interlocutores(as), se quiserem dialogar com elas, também farão suas leituras, costurando o texto narrado (escrito) com o que as fotografias (imagens) dizem, pois ambos são textos que dialogam. Assim como a narrativa não tem a preocupação com um tempo cronológico, sendo atemporal, não me preocupei com a cronologia das imagens trazidas pelas professoras. Apenas foram colocadas as datas quando as narradoras, sujeitos da experiência, traziam o tempo-espaço como fundamental para a compreensão da narrativa.

As professoras apresentaram suas imagens de diferentes maneiras: Vera enfatizou mais as fotografias escolhidas que contavam de sua infância, da relação familiar, do período de escolaridade; Elizabeth preferiu narrar as experiências por ela vividas, trazendo as fotografias num álbum que documenta a trajetória profissional e as ações realizadas junto às alunas do Curso Normal; Ângela escolheu a prática pedagógica como referência para buscar as fotografias, por isso, retratam seu *quefazer* com a turma, retratam a pratica pedagógica e momentos em que as crianças, se espelhando em Ângela, assumem a palavra porque têm uma história a contar.

Mas, este é apenas meu ponto de vista acerca das imagens que trouxeram, é preciso deixar que contem, que narrem as histórias das professoras: Elizabeth, Ângela e Vera, pois elas podem *valer mais que mil palavras* como se diz no senso comum.

Vera já chegou para o encontro com as fotografias na mão e colocou-as sobre a mesa. Percebi que nossa conversa começaria a partir das imagens e assim foi:

Olha, eu adoro essas fotos... Olha essa aqui... Essa aqui que eu gosto mais...Só que eu coloquei as luvas do lado errado, ninguém me avisou, eu não sabia de que lado colocava as luvas (risos).

FOTO nº 1: Vera com as colegas do Curso Normal – IERJ.

Essa aqui, então, essa é meu orgulho...

E essa estava com a minha avó...

Olha, eu adoro essa foto é de 58. Essa é de paixão, mesmo. Olha a minha letrinha! (mostra a dedicatória feita à avó, no verso da foto).

> *Eu escrevi com aquela caneta tinteiro, de pena. Ah, meu Deus, eu adorava escrever com aquela caneta... Imagine, eu, no primeiro ano.*
> *(...) Aqui é que Dona Zilda me chamava de Bolinha de Ouro (...) A gente pensa que não, mas como é que uma criança grava alguma coisa que a promove e leva... olha, no mestrado, eu fui falar... Encarnavam em mim: "Chegou a Bolinha de Ouro". Essa eu tinha dado a minha avó, minha avó morreu e eu peguei a foto de novo.*

FOTO nº 2: Vera na Escola Pública Bolívar – 1ª série.

Essa aqui (aponta para a foto) *ainda é na minha mesma escola, essa aqui é minha turma amada, eu adoro. Eu ainda encontrei algumas... Esse garoto daqui, o Marquinhos* (o 4º, na primeira fileira, da esquerda para a direita), *que era sobrinho da professora, eu adorava. Olha a cara dele! A gente vivia jogando... é, rodando currupio na hora do... e soltando as mãos... Agora, veja que loucura! Pra ver quem ia cair longe, estatelado no pátio. (...) Cadê uma que eu puxava o cabelo: Lúcia Maria* (a 1ª, na segunda fileira, da esquerda para a direita). *A Lúcia Maria, a gente ficava disputando, eu e a Lúcia Maria, quem ia segurar a bandeira. Lúcia Maria estudava mais do que eu, conseguia e eu ficava... Ela ficava segurando a bandeira e eu só fazia parte do pelotão. Aí, ela tem um rabo-de-cavalo, que não aparece e passava o pelotão e eu puxava o rabo de cavalo (risos). Que horror! Eu era uma peste!*

Você está aqui, aponto para a 5ª menina, na segunda fileira, da esquerda para a direita e Vera confirma, dizendo:

Ah, eu sou essa aqui, com essa cara de santa (risos). Uma cara de santa, só cara. Mas olha a cara do Marquinhos, que eu gostava de brincar... Ele parece o Pimentinha, não parece a visão do Pimentinha... A gente só andava junto. Ele era assim mesmo, mas era uma pessoa maravilhosa. Eu nunca mais me encontrei com ele. Dá uma saudade!

FOTO nº 3: Vera em sua turma de 4ª série, ainda na Escola Pública Bolívar.

Agora sou eu (risos). Essa turma é minha. Lá em Cordovil. Escola Roraima, lá em Cordovil. Essa turma é minha, mas não foi a minha primeira turma. Da minha primeira turma eu não tenho foto. Essa já foi a minha segunda turma. Ah, foi muito bom.

FOTO nº 4: Vera, depois de ter concluído o Normal, em sua segunda turma, como professora, em 1971.

Vera mostra, também, outras fotos com a turma do Curso Normal, no Instituto de Educação, mas não as seleciona, embora diga, em determinado momento: *Isso aqui é no Instituto. Ah, eu e o Instituto (...). A gente adorava usar o uniforme de professoranda.*

> *Essa aqui é formatura, essa aqui é formatura: mamãe, papai e uma colega que foi segurar as coisas e acabou saindo na foto. (...) Formatura... estava a família toda, colegas...*
> *(...) Meus pais, meus pais ficaram tão orgulhosos. Orgulhosos por demais.*

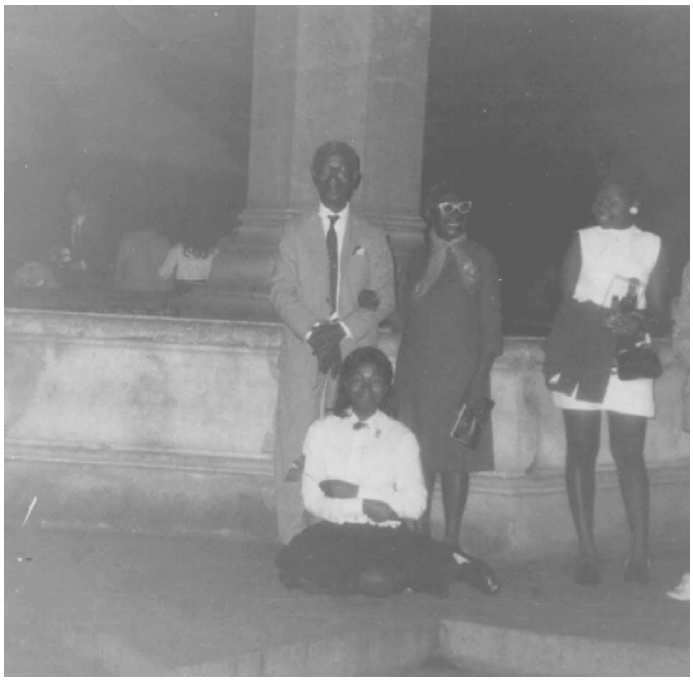

FOTO nº 5 e FOTO nº 6: Formatura do Curso Normal, no IERJ, ano de 1969.

Finalmente, pergunto a Vera sobre duas das fotografias trazidas, em que aparenta ter, aproximadamente, dois ou três anos de idade. Embora não tenha feito nenhum movimento no sentido de selecioná-las para a tese, sobre a fotografia em que está em pé na

cadeira, com laçarotes de fita no cabelo, segurando o vestidinho e sorridente, logo de início, fez um comentário: *Adoro essa, é linda!*

Mas, quando questiono se não vai incluir uma das duas...

Elas não tem nada a ver, me diz Vera, talvez porque a fotografia não retrate nenhum momento escolar ou de formação, o que evidenciou que sua escolha partiu desse critério. No entanto, se ela a trouxe para mostrar, acreditei ser por um motivo significativo e é sobre esse motivo que indago, pois em sua narrativa Vera disse que a mãe, uma costureira, a trazia sempre bem vestida, *como as filhas dos fazendeiros*.

Eu gosto dessa aqui. Eu acho linda. A foto toda... e é a minha cara (risos). (...) Ah, são lindas, são uma gracinha (referindo-se às duas). *Essa é linda... Olha o tamanho do laço! (risos)*

FOTO nº 7: Vera com três anos de idade.

Vendo a emoção presente na narrativa da professora, pergunto como foi o momento de ter escolhido as fotos e Vera...

Ah, foi ótimo, a gente escolheu, fiquei revivendo: eu e meu marido, que me ajudou. Nós ficamos revivendo, como é que a gente se modifica, não é? Eu olho e falo assim: "Meu Deus... eu fui... não acredito... algumas coisas que a gente fez...", não é? Mas, sei lá, é como se você recuperasse. Eu gosto desse negócio de voltar. É bom porque você se recupera no passado, e quando você se vê novamente no presente, parece que você está mais forte. Não sei por que, mas eu senti isso. Até a gente. Engraçado, o meu marido encheu até os olhos de lágrimas. Foi engraçado, a gente viu umas fotos lá, ele novo ainda, em... os pais todos vivos... Mas ótimo. Eu gostei, foi bom fazer isso, eu saí até cantando de manhã cedo. É... a gente não pára, não é? A gente vive... e tive que parar para ver. Como é que depois de tanto tempo... Enrolei tanto a Regina... (risos) Como é que vou chegar lá sem uma foto? Tem que aparecer com uma foto. Procurar... (VERA).

E assim, depois de voltarmos à narrativa inicial de Vera neste capítulo, passamos às imagens escolhidas pelas professoras Ângela e Elizabeth, trazidas num encontro compartilhado.

Diferente de Vera, que já de início chegou com suas fotografias, colocando-as sobre a mesa e convidando-me a dialogar a partir delas, pois ficara durante a manhã, antes de nosso encontro, fazendo uma seleção juntamente com o marido e estava bastante motivada pela volta ao passado, como afirmou em sua narrativa e como ficou evidente por sua emoção, Ângela e Elizabeth não trouxeram as imagens inicialmente. Só ao final de nosso encontro que começamos a ver as fotografias trazidas para a tese. Pela fala inicial de Elizabeth, parece que seu critério para a escolha das imagens foi, principalmente, a sua trajetória docente e prática pedagógica, mesmo que, em alguns eventos da escola onde atua, sua filha esteja presente.

Elizabeth começa mostrando um álbum de fotografias que ainda está elaborando e que traz sua trajetória. Segundo ela a idéia partiu do livro *Como me fiz professora*, com o qual tem trabalhado com as alunas, inclusive fazendo um memorial. Folheando o álbum, Elizabeth foi mostrando as fotografias e contando as experiências com suas turmas do Curso Normal, da Escola Estadual Pandiá Calógeras. O álbum é um registro de seu percurso, de sua trajetória profissional, da prática pedagógica. Ao passar pelas fotografias que contam uma história, Elizabeth parece encontrar um momento propício para refletir sobre o passado. Assim, vai evidenciando nos *flashes* dos momentos vividos e registrados, que narram sua

história, as ausências percebidas por ela, as lacunas deixadas pelos momentos não documentados pela linguagem imagética:

> *...Mas eu percebi que do Ensino Fundamental, das séries iniciais, eu quase não tenho fotos. Só achei essas duas...* (aponta) *Aqui já está no Curso Normal, não é? Quando eu entrei. No Curso normal é que eu tenho mais... Essa aqui é... essa é na Aldeia* (refere-se à Aldeia Curumim, uma escola considerada progressista, segundo ela, e que foi visitada juntamente com suas alunas do Normal), *essa aqui já foi um trabalho, essa foi na sala, aqui já foi um espaço na Argentina que nós fomos com as alunas. Essa aqui é minha coordenadora, de quem eu te falei... Esse aqui já foi o desfile... Aqui minha filha quando era pequenininha, aqui foi na Bahia, essa em Minas, aqui já é um trabalho prático, está vendo? As festas... o trabalho ficou muito bom. Ah, Libras, quando eu comecei... essas alunas aqui já sabiam um pouco de Libras, aí a gente trabalhava na sala. Como eu tinha oito tempos, naquela época, de Prática* (refere-se à disciplina Prática de Ensino), *a gente trabalhava um pouco de Libras. Na turma, na minha turma. Aqui já foi um trabalho de júri simulado em que estávamos discutindo a questão daquele texto de Paulo Freire, "Professora, sim. Tia, não". Aqui já foram as cidades históricas, com as alunas. Não... Com a minha filha aqui, eu não sei se coloquei com as alunas aqui, acho que não tenho. Essa aqui! Olha: Cidades Históricas, mas tudo é com alunos, Mariana, Ouro Preto. Acho que eu tenho mais de Minas, eu é que não coloquei aqui. Essa aqui também foi a discussão: "Professora, sim. Tia, não". Esse aqui é Tiago, meu aluno que saiu.*
> *(...) Olha, tem que ter muito cuidado, hein!* Recomenda Elizabeth ao emprestar-me algumas fotos para a tese.
> *(...) Esse aqui já foi o trabalho nas creches, o Pandiá Solidário. As alunas vão, também, que elas organizaram o café da manhã. É que eu estou começando a escrever um pouco sobre as possibilidades...*
> *(...) Eu comecei a falar um pouco sobre essa peça "Pretinha, eu?".*

Ao ver algumas fotografias da encenação da peça de teatro *Pretinha, eu?,* organizada por Elizabeth, pergunto se uma das fotos não é da aluna protagonista da peça, citada por ela e de quem há um depoimento na tese. Elizabeth confirma que sim: *É Rosiane. Olha, se um dia você quiser conversar com essa aluna, ela é linda! Ela é muito... (...) Eu acho que seria legal, um dia, você conversar com ela. Eu tenho tudo que ela escreveu...*

E continua apontando as demais fotos e, para além do que dizem as imagens, Elizabeth, às vezes demonstrando muita emoção, vai explicando aquelas que para ela parecem fazer mais sentido:

(...) Esse aqui, já é desse ano, de um trabalho que eu fiz, voltado para as múltiplas linguagens... Elas apresentaram o trabalho. E esse aqui já foi um trabalho final...

Pergunto se há referências em cada fotografia do álbum e Elizabeth se surpreende: *Vai ficar com isso tudo meu?*

Pergunto a Elizabeth se ela quer fazer a escolha de algumas fotografias para a tese, assim, não precisaria deixar o álbum. Ela não responde nesse momento e muda de assunto. Embora eu não tenha questionado a ausência de imagens da infância, ela começa a dizer que não tem muitas fotografias de sua infância e dos primeiros anos de escolaridade, que sua mãe deve guardar algumas, principalmente, fotos de escola e, justificando a ausência das mesmas, diz: *naquela época não tinha esse negócio de ficar tirando fotos... eu acho que mamãe tem uma, uma eu, bebezinho, uma eu, bebê... Até porque, era luxo, não é?*

Elizabeth, ao final de nosso encontro, prefere deixar o álbum, recomendando-me mais uma vez, que tenha muito cuidado, pois ali está sua *vida profissional*, como ela mesma diz. Elizabeth é uma professora que se descobriu professora pesquisadora. Assim, reconhece a importância de estar documentando sua trajetória, experiências de sua prática pedagógica. Por vezes ao mostrar uma imagem, conta que está fazendo registros escritos a fim de refletir sobre o trabalho realizado.

Mesmo que tenha deixado o álbum, não quis escolher nenhuma imagem *a priori* e confiou-me a escolha. Assim, por sua narrativa e pela memória daquele encontro, fui fazendo escolhas posteriormente, fui elegendo algumas fotografias para compor a tese, que tiveram destaque, sob meu ponto de vista, durante o momento em que Elizabeth as apresentava a mim e à professora Ângela. É a trajetória profissional de Elizabeth, principalmente sua pratica pedagógica, que em diferentes momentos dá o tom narrativo, ou seja, a história contada é sua trajetória, principalmente a partir do momento em que resolve, não só registrar sua prática por meio da fotografia, mas, também, por meio do registro escrito e reflexivo da prática. Em muitos momentos de sua narrativa, Elizabeth aponta as lacunas em sua formação, denuncia a omissão da secretaria de educação no sentido de oferecer cursos de formação contínua que respondam às demandas da comunidade escolar, mas as ausências que reconhece ter parecem constituir-se elementos propulsores para que estude, faça cursos de aperfeiçoamento, ou seja, assuma-se protagonista de sua história.

FOTO nº 1: Elizabeth com uma turma da Escola Municipal Infante Dom Henrique – Engenhoca – Niterói – RJ, ano de 1986.

FOTO nº 2: Elizabeth com sua aluna Tatiana, na Escola Estadual Profª Nilma Goulart Brandão, no bairro Salgueiro – São Gonçalo.

FOTO nº 3: Elizabeth com uma das turmas de 1º ano Normal, na Escola Estadual Pandiá Calógeras, ano de 2002.

FOTO nº 4: Elizabeth com a filha Lorrane, em Desfile Cívico comemorativo do aniversário do município de São Gonçalo – RJ, em setembro de 1998.

FOTO nº 5: Elizabeth em visita às cidades históricas de Minas Gerais, feita com as turmas do Curso Normal da Escola Estadual Pandiá Calógeras, ano de 1998.

FOTO nº 6: Aluna Rosiane, do 1º ano Normal, protagonista da Peça *Pretinha, eu?*, ano de 2002.

Após Elizabeth apresentar suas imagens, Ângela continua, justificando, inicialmente, as poucas fotografias trazidas, pois havia mudado de residência alguns dias antes de nosso encontro e muitas coisas ainda estavam confusas e difíceis de serem encontradas. Assim, optou pelas fotos que havia guardado na escola:

> *Bom, eu tive dificuldade, porque está tudo embolado lá em casa... eu peguei lá na escola o que eu tinha, mas não achei nada, assim... enfim, eu peguei aqui... algumas atividades das crianças. Não são nada desse ano. Aqui são eles trabalhando a representação de um dia especial na vida deles, estão trabalhando com tecidos... fazendo a história deles... é... resgatando a própria história. Eles fizeram pesquisa em casa, como eles eram quando crianças, algum fato especial na vida deles. Eles tinham de fazer uma atividade de representação desse dia...*

FOTO nº 1: Crianças fazendo trabalhos manuais com retalhos de tecido.

FOTO nº 2: Crianças trabalhando com retalhos de tecido.

Essa aqui porque são duas fotos em que estou contando histórias, que é uma das coisas que eu mais gosto de fazer. Eu adoro contar história! (...) Segunda série.

FOTO nº 3 : Ângela em sua atividade cotidiana de contar histórias.

FOTO nº 4: Ângela em mais um momento de contação de histórias.

> *Essa foto daqui, eu acho que tem até na minha fotografia, eu acho legal porque é um momento de atividade livre, em que eles também faziam, tinham esse momento de contar histórias. Então, uma coisa de ficar imitando, mesmo, o que eu fazia, de fazer uma rodinha e contar histórias, tinha sempre alguém para contar histórias... De vez em quando eu olhava, assim e aquela coisa da hora do recreio que ela (Elizabeth) falou... esse momento, assim, que tinha criança que não queria descer para o recreio, então, se reuniam no canto da sala, iam ouvir histórias, alguém ia ler história para os outros. De repente, aqueles que já estavam mais adiantados na leitura, iam fazendo a leitura das histórias.*

Ângela percebe o quanto sua prática é tomada como referência por seus alunos e alunas. Assim, em duas das imagens que escolhe para fazer parte da tese, ela está em rodinha, contando histórias para as crianças. Como professora-pesquisadora, foi percebendo no cotidiano escolar a ausência e/ou omissão de referenciais com os quais as crianças negras pudessem se identificar. Assim, tem pesquisado e buscado histórias de origem africana para contar.

A foto que se segue evidencia o sentido que a proposta pedagógica de Ângela tem feito para seus alunos e alunas.

FOTO nº 5: Uma das alunas de Ângela é a contadora de histórias da roda.

FOTO nº 6: Criação de fantoches, numa foto em que aparece a aluna Raisa, citada por Ângela.

Outra em que eles estão pintando, eles fazendo fantoches com papel de pão, de estar representando, usando fantoches...

Essa daqui é... falou da comemoração na casa dela, é a Raisa, agora ela já está... tem dois anos essa foto, ela já está toda empinada... (risos).

Enquanto Ângela mostra as fotos que narram uma experiência com sua turma, Elizabeth quer saber mais e Ângela continua: *Eles estavam fazendo fantoches com papel de pão e representando... trabalhando com tinta...*

As fotografias trazidas pelas professoras narram histórias singulares e singularizam as narrativas de cada uma, pois foram escolhidas a partir de diferentes critérios, por opção das professoras ou por alguma outra circunstância, pois a própria Ângela diz ter trazido, apenas, as fotografias disponíveis na escola.

Eis que esta experiência de compartilhar os textos imagéticos que contam experiências de vida foi rica e potencial. Segundo Vera, um momento potencializador, pois a busca dos vestígios do passado a sensibilizou e fez sentir-se mais forte no presente.

Assim senti, também, os diferentes encontros com o passado, uma buscando as imagens mais pessoais e da escolaridade; outra mostrando mais a trajetória profissional; outra privilegiando a prática pedagógica, mas todas narrando a complexidade do ser/estar professora negra hoje.

As imagens trazidas por elas, pela relevância que tiveram em nosso último encontro, foram tratadas aqui como textos, como narrativas que trazem histórias, experiências que as professoras quiseram contar. Eu comecei esta história, elas a encerram, contam e praticam. Seus belos textos, ricos textos nos aproximam ainda mais dessas mulheres negras alfabetizadoras das classes populares. O que importa é que a descoberta da identidade étnico-racial pela prática pedagógica e cidadã com que constroem seus percursos, não se limita a elas, mas se espalha por meio da *palavramundo* que professam e que ensinam. Assumindo sua identidade étnico-racial, potencializam o outro – alunos e alunas das classes populares – a dizerem, lerem e escreverem sua *palavramundo*, afirmando, assim, sua identidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. 1982. *O mundo se despedaça.* Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Ática. 189p. (Coleção: Autores Africanos).

ADÈKÒYÀ, Olúmúyiwá Anthony. 1999. *Yorùbá: Tradição oral e História.* São Paulo: Terceira Margem. 176p. (Coleção África).

AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. *In:* BALOGU, Ola *et al*. 1980. *Introdução à cultura africana.* Tradução: Emmanuel L. Godinho *et al*. Lisboa: Edições 70.

BÂ, Amadou Hampâté. 2003. *Amkoullel, o menino fula.* Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas. 376p.

_____. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, Joseph (org.) *História Geral da África.* Tradução: Beatriz Turquettju *et alli.* São Paulo: Ática, 1982. Paris: Unesco, 1980.

BAIRROS, Luiza. Lembrando Lélia González. *In:* WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maisa, WHITE, Evelyn C. 2000. *O livro da saúde das mulheres negras* – Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas, Criola. 256p.

BAKHTIN, Mikhail.(Volochinov). 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. 7ª edição. 196p.

_____. 1996. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento.* O contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi. São Paulo-Brasília: Hucitec/ Edunb. 3ª edição. 419p.

_____. 1997a. *Problemas da poética de Dostoièvski.* Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense. 2ª edição. 275p.

_____. 1997b. *Estética da criação verbal.* Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2ª edição. 421p.

BARROS, Manoel. 2003. *Memórias inventadas. A infância.* São Paulo: Planeta.

BARRY. Boubacar. 2000. *Senegâmbia: O desafio da história regional.* Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos. 84p.

BENJAMIN, Walter. 1994. *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense. 253p.

BOAL, Augusto. 1996. *O arco-íris do desejo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 220p.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunca *et al* (org.) 1999. *Afinal, que país é este?* Rio de Janeiro: DP&A. 148p. (Coleção O sentido da escola).

BOFF, Leonardo. 1997. *A águia e a galinha.* Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes. 206p.

_____. 2000. *A voz do arco-íris.* Brasília: Letraviva. 4ª edição. 174p.

BONFIM, Manoel. 1997. *O Brasil na América.* Rio de Janeiro: Topbooks. 2ª edição.

_____. 1993. *A América Latina: males de origem.* Rio de Janeiro: Topbooks.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. *In:* BOSI, Alfredo (org.). 1987. *Cultura brasileira: temas e situações.* São Paulo: Ática.

_____. 1997. *O Brasil na América.* 2ª edição. Rio de Janeiro: Topbooks.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1986. *Identidade e etnia.* São Paulo: Brasiliense.

BRITO, Marilza E. Memória e cultura. *Caderno Memória da Eletricidade,* 1989, nº 1, Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas.* 2000, v. 8, nº. 2. Santa Catarina: CFH/CCE/UFSC.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e não escrita. (p. 139- 147). *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína. (orgs.). 1996. *Usos &abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 277p.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe... (p. 22-41). *In:* WERNECK, Jurema., MENDONÇA, Maisa., WHITE, Evelyn. C. (orgs.) 2000. *O livro da saúde das mulheres negras* – Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/ Criola. 256p.

CASTAÑEDA, Carlos. 1971. *Uma estranha realidade.* Rio de Janeiro: Record.

CHAUÍ, Marilena. 2000. *Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2ª reimpressão. 103p.

CERTEAU, Michel de. 1996. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes. 2ª edição. 351p.

CUNHA Jr. Henrique. 1992. *Textos para o Movimento Negro.* São Paulo: Edicon.

_____. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-descendentes. *In:* LIMA, Ivan Costa, ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) 1999. *Os negros e a escola brasileira.* nº 6. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros.

_____. Educação afro-descendente em mestrados e doutorados. Alguns comentários e uma tentativa bibliográfica. *Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste.* EPEN. 1999. Salvador: Faculdade de Educação – UFBA (apostila).

_____. A inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais. (p. 17-29). *Cadernos de Educação.* A Cultura Negra no Currículo Escolar. Ano III, nº. 11. Dezembro/1998. Brasília: CNTE.

ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges. (orgs.). (2002). *Professora-pesquisadora* – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A. 125p. (Coleção O sentido da Escola).

EVARISTO, Conceição. A noite adormece nos olhos das mulheres**.** (p. 20-21). *In:* WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maisa., WHITE, Evelyn. C. (orgs.) 2000. *O livro da saúde das mulheres negras* – Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/ Criola. 256p.

FANON, Franz. 1983. *Pele negra, máscaras brancas.* Volume. 1. Rio de Janeiro: Fator. Tradução: Maria Adriana da Silva Caldas. 190p. (Coleção: Outra Gente)

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto (orgs.). 1996. *Diálogos com Bakhtin.* Curitiba: Editora da UFPR. 365p.

FERNANDES, Florestan. 1978. *A Integração do negro na sociedade de classes.* Volume 2. 3ª edição. São Paulo: Ática.

FERNANDES, Tania Maria Dias. Os produtos naturais na memória de seus cientistas (p. 159- 172). *In:* VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). 1997. *Os desafios contemporâneos da história oral.* Campinas: Centro de Memória – Unicamp. 361p.

FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína. (orgs.). 1996. *Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 277p.

FORD, Clyde W. 1999. *O herói com rosto africano*: Mitos da África. Tradução: Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus/ Selo Negro. 308p.

FORRESTER, Viviane. 1997. *O horror econômico.* Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp. 2ª reimpressão. 154p.

FREIRE, Paulo. 1988. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados/Cortez. 21ª edição. 80p.

_____. 1996. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23ª reimpressão. 184p. Coleção: O mundo, hoje, v. 21.

_____. 2000. *Pedagogia da autonomia***.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª edição. 165p. (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto. 2000. *Novo mundo dos trópicos*. Rio de Janeiro: Topbooks. 2ª edição. 305p.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e Educação. Para além da interdisciplinaridade. (p. 115-133) *In: Revista Impulso*, v.10, nº. 21, out/1997. Piracicaba: UNIMEP.

GARCIA, Regina Leite. 2003. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. (p. 193-208). *In:* _____. (org.). *Método, métodos, contramétodo***.** São Paulo: Cortez. 208p.

_____. (org.). 2001. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez. 192p.

_____. 1995. *Cartas londrinas* e de outros lugares sobre o lugar da educação**.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 178p.

_____ (org.) 1992. *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares***.** São Paulo: Cortez. 6ª edição. 87p. (Coleção Questões da nossa época).

_____, ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. (p. 81-110). *In:* ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (orgs.). 2001. *O Sentido da Escola***.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 3ª edição. 150p. (Coleção O sentido da Escola).

GARCIA, Regina Leite, VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. (p. 9-17). *In: Cadernos Cedes* 38 **–** A fala dos excluídos. Agosto/1996. Campinas: Papirus.

GEERTZ Clifford. 1978. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____. A mitologia de um antropólogo. Entrevista concedida a Victor Aiello Tsu. *Folha de São Paulo*. Domingo, 18 de fevereiro de 2001. Mais!

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. (p. 15-57). *In:* SANTOS, Renato Emerson dos, LOBATO, Fátima. (orgs.). 2003. *Ações afirmativas* – Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A. 216p. (Coleção Políticas da Cor).

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? (p. 40-51). *Revista Brasileira de Educação*, nº 21. set./out./nov./dez 2002. Rio de Janeiro: Anped/ Autores Associados.

_____. 1995. *A mulher negra que vi de perto.* O processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza. 198p. (Coleção Griô/texto).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. (p. 15-24). *In:* BARBOSA, Maria da Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Barbosa (orgs.). 2003. *De preto a afro-descendente.* Trajetos de Pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar. 345p.

_____, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 2000. *O jogo das diferenças* – O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª edição. 118p. (Coleção Trajetória).

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira (p. 155-180). *Simpósio Psicanálise e Política.* PUC – Rio de Janeiro. Textos das conferências realizadas de 17 de setembro a 20 de outubro de 1980. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. (p. 75-82). *In:* SANTOS, Renato Emerson dos, LOBATO, Fátima. (orgs.) *Ações afirmativas* – Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A. 216p. (Coleção Políticas da Cor).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito. (p. 35- 69). *In:* OLIVEIRA, Iolanda (org.). 2002. *Cadernos Penesb*. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUff.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Os filhos da África em Portugal* – Antropologia, multiculturalidade e educação. 2002. 329 f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

_____. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, v. 5, nº. 2. (p. 9-28). Londrina: Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais.

_____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. julho/1999. *Cadernos de Pesquisa,* nº. 107. (p. 41-78). Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas.

_____. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes* 43 – Antropologia e Educação – Interfaces do ensino e da pesquisa. Ano XVIII, nº 43. (p. 8-25). dezembro/1997. Campinas: Cedes.

_____, VON SIMSON, Olga R de Moraes. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. *Ciências Sociais Hoje.* (p. 217-243), 1989. Anuário. São Paulo: Vértice, ANPOCS.

HAWBWACHS, Maurice. 1990. *A memória coletiva.* Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice. 189p.

HENRIQUES, Ricardo. 2001. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão Nº 807. Brasília: IPEA.

HENRIQUES, Ricardo. 2002. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: unesco. 102p.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. 2001. Leituras preliminares: um ponto de partida. *Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata.* São José, C.R.: IDH. 273p.

JESUS, Regina de Fatima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje sou professora. (p. 21- 41). *In:* VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). 2000. *Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A. 149p. (Coleção O Sentido da Escola).

_____. *Professoras da Escola Pública - Por que ficam? Uma História a contar.* 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

JUREMA, Aderbal. 1935. *Insurreições negras no Brasil.* Recife: Mozart. 69p.

LANDES, Ruth. 2002. *A cidade das mulheres.* Tradução: Maria Lúcia Eirado Silva. Rio de Janeiro: UFRJ. 2ª edição. 352p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade.* Gênero e Educação. (p.101-132). v. 20, nº. 2, jul/dez. 1995. Porto Alegre: Faculdade de Educação/ UFRGS.

_____. *Gênero, sexualidade e educação.* 1997. Petrópolis: Vozes. 179p.

MARTINS, José de Souza. 1989. *Caminhada no chão da noite.* São Paulo: Hucitec. 2ª edição. 147p.

MARTINS, Leda Maria. 1997. *Afrografias da memória.* Belo Horizonte: Mazza/Perspectiva. 194p.

MATURANA, Humberto. 1984. *El árbol del conocimiento.* Santiago: Hachette.

MELO NETO, João Cabral. 1997. *A educação pela pedra e depois.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 385p.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. (p. 51-69). *In:* GOMES, Nilma Lino, SILVA, Beatriz Petronilha Gonçalves e. (orgs.). 2002. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica. 156p. (Coleção Trajetória).

MOENA, Sergio González (comp.) 1997. *Pensamiento Complejo* – En torno a Edgar Morín, América latina y los procesos educativos. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. 102p.

MORIN, Edgar. 1996. *Ciência com consciência.* Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 344p.

_____. Epistemologia de la complejidad. (p. 421- 442). *In:* SCHNITMAN, Dora Fried. 1995b. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós. 1ª reimpresión. 457p.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira república. (p.21-67). *Cadernos Penesb 1*. Relações raciais e educação: alguns determinantes**.** 1999. Niterói: Intertexto.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no contexto da Globalização. (p. 73-93). *In:* OLIVEIRA, Iolanda (org.). 2002. *Cadernos Penesb*. Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUff.

_____. 1999. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.* Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes. 140p. (Coleção Identidade brasileira).

NABUCO, Joaquim. 2000. *O abolicionismo.* São Paulo: Publifolha de São Paulo. 183p. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

NATALINO, Geraldo José. *Candomblé e Cristianismo*: duas mistagogias em confronto. 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Departamento de Teologia, PUC, Rio de Janeiro.

NIANE, Djibril Tamsir. 1982. *Sundjata ou a epopéia mandinga.* Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática. Vol. 15. 123p. (Coleção: Autores Africanos).

NOGUEIRA, Oracy. 1985. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.* São Paulo: T. A . Queiroz.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. (p. 11-30). *In:* _____. (org.) 1992. *Vidas de Professores.* Porto: Porto. 213p.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, Racismo e Educação. (p. 13-30). *In*: OLIVEIRA, Iolanda (org.). 2001. *Cadernos Penesb 3*. Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: Eduff.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *In:* PARELMUTTER, Daisy, ANTONACCI, Maria Antonieta. Abril/1997a. *Ética e história oral.* Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, nº. 15. (p. 13-33). PUC, São Paulo.

_____. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História,* nº. 14/ fev 1997b. Número Temático: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais. Do "Indizível" ao "Dizível". (p. 15-43) *In:* VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). 2001. *Experimentos com histórias de vida.* São Paulo: Vértice.

RAMOS, Ângela Maria Parreiras. 2001. *"Sou Professora de 1ª à 4ª série e não professora alfabetizadora"* – Algumas reflexões sobre o tornar-se professora alfabetizadora. Monografia (Pós-Graduação *lato sensu* Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares). Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

RAMOS, Guerreiro. 1995. *Introdução crítica à sociologia brasileira.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 292p.

RAMOS, Arthur. 1979. *As culturas negras no novo mundo.* São Paulo: Cia. Editora Nacional. 3ª edição.

RODRIGUES, Nina. 1938. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.* São Paulo: Cia. Editora Nacional. 3ª Edição.

_____. 1977. *Os africanos no Brasil.* São Paulo: Cia. Editora Nacional. 5ª edição.

SANTOS, Boaventura. S. 1996. Para uma pedagogia do conflito (p. 15-33). *In:* SILVA, Luiz H. *et al* (orgs.). *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina.

_____. 1997. A queda do *Angelus Novus.* Para além da equação moderna entre raízes e opções. (p. 103- 124). *Novos Estudos CEBRAP.* nº 47.

_____**.** 2000. *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Afrontamento. 11ª edição. 59p.

_____. 2000. *A crítica da razão indolente.* Contra o desperdício da experiência. Vol 1. Para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez. 2ª edição. 415p.

SANTOS, Hélio. Negro não é problema, é solução. Entrevista concedida a Natália Viana, Marina Amaral, Andréa Dip, Renato Pompeu, José Arbex Jr., Amâncio Chiodi, Wagner Nabuco, Sérgio de Souza. Fotos: Rafie Farah. *Revista Caros Amigos.* ANO VI, nº 69, dez/2002, p. 30-37.

SANTOS, Mílton. 1997. *Técnica espaço tempo* - Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec. 3ª edição. 190p.

_____. 2000. *Por uma outra globalização* – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record. 4ª edição. 174p.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. (p. 83-125). *In:* SANTOS, Renato Emerson dos, LOBATO, Fátima. 2003. (orgs.) *Ações afirmativas* – Políticas públicas contra as desigualdades raciais. 216p. (Coleção Políticas da Cor).

SÃO JUSTO, Vera Lúcia Sucupira Santos de. 2001. *A etnia afro e a formação de professores.* Monografia (Pós-Graduação *lato sensu* Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares). Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

SARAMAGO, José. 1999. *A jangada de pedra.* São Paulo: Companhia das Letras. 12ª reimpressão. 317p.

SCHWARCZ, Lília Moritz. 2001. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras. 3ª reimpressão. 287p.

SCOTT, J. História das mulheres. (p. 63- 95). *In:* BURKE, Peter (org.). 1992. *A escrita da história*. Novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Unesp. 2ª reimpressão. 354p.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. (p41-58). *In:* MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.) 2000. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

_____. A Atropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda. 1985. (p. 81-99). *Revista do Museu Paulista.* Nova série – V. XXX. São Paulo: Universidade de São Paulo.

SEZINANDO, Elizabeth Therezinha Passos. 2001. *De criança negra da classe popular à professora negra no Curso de Formação de Professores.* Monografia (Pós-Graduação *lato sensu* Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares). Faculdade de Educação, UFF, Niterói.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades Brasileiras (p. 151-168). *In:* MUNANGA, Kabengele (org.) 2001. *Superando o racismo na escola.* Brasília: MEC. 202p.

_____. Vamos acertar os passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. (p.39-55). *Núcleo de Estudos Negros – NEN*. As idéias racistas, os negros e a educação, v. 1. 2ª edição. (Dez/2002). Florianópolis: Atilènde (Núcleo de Estudos negros).

_____. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. (p.378-88). *In:* LIMA, Ivan Costa, SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). Negros, territórios e educação. Florianópolis: *Núcleo de Estudos Negros* – NEN. nº 7. (Nov/2000). 174p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 1999. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 152p.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. (p. 73- 85). *In:* SEYFERTH, Giralda, SILVA BENTO, Maria Aparecida, SILVA, Maria Palmira *et al.* 2002. *Racismo no Brasil.* São Paulo: Peirópolis/ABONG. 143p.

SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de Multiculturalismo: considerações iniciais. *In:* OLIVEIRA, Iolanda de (org.). 2002. *Cadernos Penesb 4.* Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUff.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 1999. *A criança na fase inicial da escrita.* A alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez. 8ª edição. 135p. (Coleção Passando a limpo).

SODRÉ, Muniz. 2002. *O terreiro e a cidade.* A forma social negro-brasileira. Salvador: SCT/IMAGO. 182p. (Coleção Bahia: prosa e poesia).

SOUZA, Neusa Santos Souza. 1990. *Tornar-se negro.* Rio de Janeiro: Graal. 2ª edição. 88p.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. 2003. *Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. A (in)visibilidade que a escola (ainda) não vê: "Tias negras" em sala de aula. (p. 161-173). *In:* GARCIA, Regina Leite. (org.). 2001. *Novos olhares sobre a alfabetização.* São Paulo: Cortez. 192p.

THOMPSON, Paul. 1992. *A voz do passado: história oral.* São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TRINDADE, Azoilda L. da (org.). 1999. *Multiculturalismo – mil e uma faces da Escola.* Rio de Janeiro: DP&A. 157p. (Coleção O Sentido da Escola).

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In:* KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África.* Tradução: Beatriz Turquettju *et al.* São Paulo: Ática, 1982. Paris: Unesco, 1980.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). 2000. *Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A. 149p. (Coleção O Sentido da Escola).

VIANNA, Oliveira. 1923. *Evolução do povo brasileiro.* São Paulo: Monteiro Lobato e Co-Editores. 3ª edição.

VIEIRA, Ricardo. 1999. *Histórias de vida e identidades.* Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento. 397p.

VOLOCHINOV, Valentín. N. 1976. *El signo ideológico y la filosofia del lenguaje.* Traduccción del Inglês: Rosa maria Rússovich. Buenos Aires: Nueva Visión. 244p.

VON FOESTER, Heinz. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. (P. 91-113) *In:* SCHNITMAN, Dora Fried. (1995). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires, Barcelona, México: Paidos. 1ª reimpresión. 457p.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Mulher e carnaval: mito e realidade. (p.7-32). *Revista de História*, nº. 125/126, ago/dez/91 a jan-jul/92. São Paulo: USP. Publicação semestral.

WERNECK, Jurema. O desafio das Ialodês: mulheres negras e a epidemia de HIV/AIDS. (p. 95-102). *In:* WERNECK, Jurema, MENDONÇA, Maisa, WHITE, Evelyn C. 2000. *O livro da saúde das mulheres negras* – Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas, Criola. 256p.