Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Margareth Maria de Melo

Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia

Rio de Janeiro
2012

Margareth Maria de Melo

Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Drª. Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M582 Melo, Margareth Maria de.
Vidas Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia. / Margareth Maria de Melo. – 2012.
234 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Negros – Educação – Teses. 2. Professores – Atitudes – Teses. 3. Relações étnicas – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37(=96)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Margareth Maria de Melo

Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 27 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Nilda Guimarães Alves (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____
Profª. Mailsa Carla P. Passos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____
Profª. Iolanda de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

_____
Profª. Tânia M. Pedroso Müller
Universidade Federal Fluminense

_____
Prof. Roberto Sidnei Macedo
Universidade Federal da Bahia

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A Matheus, meu filho;
Jilvam Monteiro, meu esposo;
Adaiza (in memória), minha mãe;
Expedito, meu pai;
Meus irmãos e irmãs;
Meus familiares;
Minhas amigas;
Meus amigos;
Minhas alunas;
Meus alunos;
Ao povo negro, em especial, às mulheres negras.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, comunidade de Amor, Pai, Filho e Espírito Santo, que é minha luz, vida e esperança.

A presença de Matheus e Jilvam Monteiro, apoio e carinho ao longo desta jornada.

À minha família pela compreensão ante a minha ausência.

À minha orientadora Nilda Alves pelo incentivo para seguir meu desejo.

Às amigas Elisabete (Bete), Teresa Cristina, Mara, Magdalena pela força nos momentos difíceis.

Às amigas Severina, Patrícia, Cristiane pelo intercâmbio de vidas, de emoções e de sonhos.

Às amigas Glória, Marinalva, Gudmar, Arlete, Rosemary, Lenilda pela disponibilidade de contribuir com este estudo.

À amiga Robéria pelas orientações, escutas, sugestões; nada paga o valor de nossas conversas sobre Luíza.

Às estudantes Rose, Cláudia, Emanuela e Carla, praticantes deste estudo que me ensinaram a valorizar mais ainda a vida e a minha história.

Às estudantes Lidiane, Neumany, Fernanda, Ana Lúcia, Ana Paula, Elizabete, Juliana, Raquel, Tárcia, Acácia, Hayana, Daniele, Paula, Mônica, Patrícia, Kátia pela torcida, trocas de informações e amizade.

Aos amigos Inácio, Lusival e Sánchez pela atenção e escuta nos momentos de incertezas.

Aos colegas da turma do doutorado pelo incitamento para perseverar sempre.

Às colegas do Departamento de Educação que contribuíram de forma direta ou indireta para essa conquista.

Aos colegas dos diversos Departamentos da Universidade Estadual da Paraíba que me incentivaram a ir adiante.

A todas as pessoas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professores, funcionários e colegas discentes que tive o prazer de conviver pelo estímulo à superação dos limites.

Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira. Cargo muito pesado pra mulher [...] Aceito os subtefúrgios que me cabem, sem precisar mentir
(Adélia Prado).

Mulheres são tecelãs
Tecem sonhos com fios de lágrimas...
Mulheres são tecelãs.
Tecem vidas em suas barrigas
Com esperanças e alegrias infantis.
Mulheres são feiticeiras.
Inventam magias e encantamentos.
E atraem e cativam com um simples olhar.
Mulheres são meninas.
Acreditam em príncipes e finais felizes.
Mulheres são guerreiras
Enfrentam a luta com galhardia.
E não esmorecem mesmo quando cansadas.
Mulheres são sabias.
Trazem em si toda a sabedoria do mundo.
O repartir entre os filhos, o pão, o carinho e o próprio tempo.
Mulheres são especiais.
Mulheres são seres próximos dos Deuses.
Mulheres são mães.
A mais perfeita tradução do mistério da eternidade da alma.
(Rita Licks).

RESUMO

MELO, Margareth Maria de. *Gerando eus, tecendo redes e trançando nós*: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do Curso de Pedagogia. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

O presente trabalho objetiva compreender como a temática afrobrasileira era abordada nos cotidianos do Curso de Pedagogia, campus I, da Universidade Estadual da Paraíba. A questão norteadora da pesquisa foi descobrir como professoras e estudantes negras se sentem e enfocam essa temática nas suas redes de conhecimentos, práticas e relações. Para tanto, foi preciso adentrar na história do povo negro no Brasil a partir da luta dos movimentos sociais negros buscando entender as noções de raça, racismo, identidade e os limites da educação do/a negro/a ao longo da história brasileira. Neste percurso se dialoga com diversos estudiosos/as como: Santos (2002), Viana (2007), Oliveira (2003, 2006, 2007, 2008), Fernandes (2007), Domingues (2009), Munanga (2002, 2006, 2009), Veiga (2007, 2008)), Pereira (2008, 2009), Gomes (2003, 2006, 2008), Morin (2000), Hall (2003), Moreira e Câmara (2008), dentre outros. Exemplificando a luta e a resistência de mulheres negras são apresentadas as histórias de vida de quatro professoras e quatro estudantes negras, praticantes (CERTEAU, 2007), sujeitos da pesquisa, que expõem o processo de tessitura de suas identidades. Suas narrativas evidenciam indícios de racismo e discriminação que marcaram suas trajetórias, desde o seio familiar, fortalecendo-se na escola, na academia e, para algumas, chegando até o ambiente de trabalho. Uma das professoras é a pesquisadora que, à medida que narra a história de vida das praticantes, tece sua própria história, como mulheres costurando uma colcha de retalhos em que cada estampa retrata os momentos vividos. A metodologia de pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) foi o caminho percorrido. Além da observação dos cotidianos, foram realizadas conversas (LARROSA, 2003) sobre as histórias de vida (BOSI, 2003; PORTELLI, 1997) e tecidas as narrativas a partir dessas vivências. Estas revelaram que tais mulheres, ao longo de suas histórias, viveram/vivem processos de *afirmaçãonegação*, visto que suas identidades não são fixas, mas negociações e renegociações (MUNANGA, 2010) que geram alegrias e conflitos. O entendimento do que é "Ser Negra" é experimentado por cada uma, sem um modelo padrão para suas existências. Elas foram se gerando nas relações com o/a outro/a, em cada contexto familiar, escolar, acadêmico e profissional. São senhoras de suas vidas e mesmo as mais jovens buscam fazer suas histórias com autonomia. São praticantes porque lutaram/lutam para conquistar um lugar na vida, utilizando astúcias e táticas para fabricar (CERTEAU, 2007) meios de enfrentamento das adversidades. As táticas do silêncio, do estudo e do trabalho revelaram que essas mulheres não ficaram invisíveis nem se colocaram como vítimas no espaço social. Assim, urge delinear a superação da visão da pessoa negra a partir dos traços físicos e reconhecer as raízes do povo brasileiro para compreender a história da negritude. A partir da ancestralidade, serão identificadas as origens do povo negro, que poderão trazer o passado de resistência e luta por liberdade, dignidade, cidadania que produzem o orgulho de ser negra. Orgulho que recupera a autoestima e a capacidade de organização e mobilização para combater o racismo e as desigualdades raciais. Os cursos de formação docente precisam abordar essa temática para capacitar os/as futuros/as professores/as nessa tarefa. Essa abordagem envolve o *ensinaraprender,* em que professores/as e estudantes assumem compromisso com uma educação crítica e inclusiva. A reflexão entre os/as docentes formadores/as nessa perspectiva plural e intercultural poderia ajudar na superação do eurocentrismo ainda presente nos conteúdos e nas mentalidades. Sob essa ótica, tecer um processo de formação docente no Curso de Pedagogia, comprometido com uma educação inclusiva, considera um contínuo *fazerdesfazer*, na tessitura de um diálogo permanente entre a *práticateoriaprática,* num movimento de *pesquisaintervenção.* Isso implica a reflexão da trajetória pessoal e coletiva e a articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade plural e solidária. Os "não ditos" necessitam de aprofundamento em trabalhos posteriores, pois os silenciamentos se referem ao passado próximo e as relações interraciais na família, na academia e também nos ambientes de trabalho. Será que não existe mais racismo? Ou este foi naturalizado dificultando sua identificação nos cotidianos? Os limites do processo de introjeção do racismo, que provocam a invisibilidade de algumas praticantes, são novos desafios para estudos futuros. Assim, percebo que colcha de retalhos tecida ao longo desta trajetória não é justaposição como usualmente é entendida. Para além disto, significa a socialização das experiências vividas nos cotidianos das praticantes, a fim de inspirar atitudes de combate ao racismo que se ampliem para o contexto social.

Palavras-chave: Racismo. Identidade. Histórias de vida. Formação docente.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo se abordó la temática afro-brasileña en el cotidianodel Curso de Pedagogía, campus I, de la Universidade Estadual de Paraíba. La pregunta guía de la investigación era descubrir cómo los profesores y alumnas de piel negra se sienten y se centram em esa temática en sus sistemas de conocimient, prácticas y relaciones. Por lo tanto, era necesario entrar en la historia de los negros en Brasil a partir de la lucha de los movimientos sociales negros buscando entender los conceptos de raza, racismo, identidad y límites de la educación / el negro / a lo largo de la historia de Brasil. Em esta ruta se dialoga com vários estudiosos tales como: Santos (2002), Viana (2007), Oliveira (2003, 2006, 2007, 2008), Fernandes (2007), Domingues (2009), Munanga (2002, 2006, 2009), Veiga (2007, 2008)), Pereira (2008, 2009), Gomes (2003, 2006, 2008), Morin (2000), Hall (2003), Moreira e Candau (2008), entre otros. Ejemplificando la lucha y la resistencia de mujeres negras son presentadas las histórias de vida de cuatro profesoras y cuatro estudiantes negras, practicantes (CERTEAU, 2007), sujetos de la pesquisa, exponiendo el proceso de tejer sus identidades. Suas narrativas evidenciam indícios de racismo y discrimunación que marcaraon sus trayectorias desde el entorno familiar, com el fortalecimiento en la escuela, en la el mundo académico y, para algunos, alcanzandando hasta el escritório. Una de las profesoras es la investigadora que, que mientras narra la historia de vida de los profesionales, teje su propia historia,como mujeres cosiendo una colcha en la que cada sello representa los momentos vividos. La metodología de investigación en / para / con el diario (ALVES, 2008) fue la ruta elegida. Además de la observación de la vida cotidiana, las conversaciones se llevaron a cabo (LARROSA, 2003) sobre las historias de vida (BOSI, 2003; PORTELLI, 1997) y tecjidas las narrativas desde esas experiencias. Éstas revelaron que las mujeres, a lo largo de su historia, han vivido / viven procesos de afirmaciónnegación, ya que sus identidades no son fijas, pero las negociaciones y renegociaciones (MUNANGA, 2010) generando alegrías y conflictos. La comprensión de lo que es "Ser Negra" es experimentado por cada una, sin un modelo estándar para su existencia. Estaban siendo generado en las relaciones con el / la otra / o en cada contexto familiar, escolar, académico y profesional. Son dueñas de sus vidas ey aún las más jóvenes tratan de hacer sus historias de forma independiente. Son practicantes porque lucharon/luchan para ganar um lugar en la vida, utilizando astúcias e tácticas para fabricar (CERTEAU, 2007) medios de hacer frente a lãs adversidades. Las tácticas del silencio, estudio y trabajo revelaron que esas mujeres no se quedan invisibles ni se ponen como víctimas en el espacio social. Por lo tanto, insta delinear la superación de la visión de la persona negra desde los rasgos físicos y reconocer las raíces del pueblo brasileño para entender la historia de la negritud. Desde la ascendencia se identificará el origen de los negros, lo que podría traer el pasado de la resistencia y la lucha por la libertad, la dignidad, la ciudadanía que produjen el orgullo de ser negra.Orgullo que recupera la autoestima y la capacidad de organización y movilización a la lucha contra el racismo y las desigualdades raciales Los cursos de formación del profesorado debe abordar esta cuestión para habilitar los /las futuros/as profesores/as en esa tarea. Este enfoque implica la enseñanza aprendizaje, donde los profesores / as y estudiantes asumen el compromiso de tener una formación crítica y integradora. El debate entre los / las docentes capacitadores/as en esa perspectiva plural y intercultural podría ayudar a superar el eurocentrismo que sigue presente en los contenidos y las mentalidades. Bajo este punto de vista, tejer un proceso de formación La enseñanza en el Curso de Pedagogía, omprometido con la educación inclusiva, considera un contínuo hacerdeshacer, en la tejura de un diálogo permanente entre la prácticateoríapráctica, en un movimiento de pesquisaintervención. Esto implica un reflejo de la trayectoria personal y Colectiva y la articulación de la acción pedagógica conum proyecto político de transformación de la sociedad excludente en sociedade plural y solidária. Los "no dichos" necesitam profundizar en trabajos posteriores, pues los silenciamientos se refieren un pasado cerca y lãs relaciones interraciales en la familia, en el mundo académico y también en el lugar de trabajo. ¿ Será que no hay más racismo? ¿ O esta nación estaba dificultando su identificación en la vida cotidiana? Los límites del proceso de interiorización del racismo, que causan la invisibilidad de algunos profesionales son nuevos desafíos para futuros estudios. Por lo tanto, me doy cuenta de que la colcha tejida a lo largo de esta trayectoria no es tan yuxtaposición como usualmente es entendida. Además, los medios para socialización de las experiencias en los cotidianos de las practicantes, para inspirar actitudes de lucha contra el racismo que se extiendan dentro del contexto social.

Palabras clave: El racismo. Identidad. Historias de la vida. Formación del profesorado.

ABSTRACT

This work aims to comprehend how afro-Brazilian theme was addressed in everyday on the pedagogy course, campus I, of the state University of Paraíba. The guiding question of this research was to discover how female teachers and black students feel themselves and focus this theme in their knowledge networks, practices and relationships. For that, it was necessary to get into the black people history in Brazil from the struggle of the social black movements searching to understand the nations of race, racism, identity and the limits of education of the black along the Brazilian history. This route it dialogues with several scholars such as: Santos (2002), Viana (2007), Oliveira (2003, 2006, 2007, 2008), Fernandes (2007), Domingues (2009), Munanga (2002, 2006, 2009), Veiga (2007, 2008), Pereira (2008, 2009), Gomes (2003, 2006, 2008), Morin (2000), Hall (2003), Moreira e Candau (2008), among others. Exemplifying the struggle and the resistance of female black women are presented the life histories of four female black teachers and students, practitioners (CERTEAU, 2007), research subjects, who expose the process of tessitura of their identities. Their narratives show evidences of racism and discrimination that marked their trajectory of lives, since within family, strengthening themselves in schools, academies and, for some of them, getting to work. One of the teachers is the researcher that, while she narrates the life histories of the participants, she also weaves her own history, like women sewing a patchwork in which each print represents the moments experienced. The research methodology in / of / with the everyday routine (ALVES, 2008) was the path. Beyond this everyday observation, they were accomplished dialogues (LARROSA, 2003) on live histories (BOSI, 2003; PORTELLI, 1997) and weaved the narratives from these experiences. Theses ones showed that such women, along their histories, lived / live processes of *affirmationnegation*, as their identities are not fixed, however negotiation and renegotiations (MUNANGA, 2010) that creates joys and conflicts. The understanding of "Being Female Black" is experienced by each one, without a standard model for their existences. These experiences were being generated in the relations with the other, in each familiar, school, academic and professional context. They are ladies of their own lives and still the youngest ones search to build their histories with autonomy. They are practitioners because they fought / fight to conquer a place in life, using wiles and tactics to fabricate (CERTEAU, 2007) ways of coping with adversities. The tactics of silence, study and work reveal that these women did not get invisible nor put themselves as victims in the social space. Thus, it urges to trace the overcoming of the black's vision from the physical traces and recognize the roots of Brazilian people to understand the history of the black people. From the ancestry, it will be identified the black people origins which could bring the past of resistance and struggle of freedom, dignity, citizenship that produces the pride of being black. Pride which recovers the self-esteem and capacity of organization and mobilization to combat racism and racial inequality. The teaching education courses need to approach this theme to train future teachers in this task. This approaching involves the *teachinglearning,* in which teachers and students assume the commitment with a critical and inclusive education. The reflection among teacher trainers in this plural and intercultural perspective could help in the separation of eurocentrism still present in the contents and mentalities. In this light, weaving a process in the teaching formation, in the Pedagogy Course, committed with the inclusive education, it is considered a continuous *doundo*, in the tessiture of a permanent dialogue between *practicetheorypractice*, in a movement of *researchintervention*. This implies the reflection of the personal and collective tragetory and the articulation of the pedagogic action with a project of transformation of the excluding society into plural lonely society. The "unsaid" need of deepening in subsequent works, because the silencing refers to the near past and the relations interracial in the family, in the academy and working place as well. Is that racism no longer exists? Or was it naturalized getting difficult its identification in everyday? The limits of the process of racism introjection which causes the invisibility of some practitioners are new challengers for future studies. Thus, I realize that patchwork weaved along this path is not juxtaposition as it is usually understood. For beyond this, it means the socialization of experiences in the practitioners every day to inspire combating attitudes against racism which expand to the social context.

Keywords: Racism. Identity. History of Life. Teaching Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEDUC	Centro de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de professores Alfabetizadores
PROPED	Programa de Pós-graduação em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental Negro
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UHC	União dos Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URNE	Universidade Regional do Nordeste

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	**MOVIMENTO DA PESQUISA: OS PASSOS DE UMA CAMINHADA**...	21
1.1	**Percepções do cotidiano do curso**.....	35
2	**SER NEGRA: NOÇÕES E HISTÓRIAS SOBRE A TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE**.....	47
2.1	**Noções e histórias que se entrelaçam**.....	47
2.1.1	Raça, Racismo e Movimentos Sociais Negros.....	47
2.1.2	Ser negra, ou parda, ou híbrida?.....	62
2.2	**Os ditos e não ditos sobre a história da educação do povo negro no Brasil**...	62
2.3	**Histórias de vida de docentes negras drto Curso de Pedagogia**.....	76
2.3.1	Narrativa da professora Cristiane.....	76
2.3.2	Narrativa da Professora Maria.....	84
2.4	**Identidades entrelaçadas no Curso de Pedagogia**.....	91
3	**A NEGRA PROFESSORA**.....	117
3.1	**Ditos de uma negra professora**.....	117
3.1.1	A família e a infância.....	118
3.1.2	A vinda para Campina Grande.....	119
3.1.3	As experiências estudantis.....	121
3.1.4	A carreira docente e as primeiras conquistas.....	123
3.1.5	A vida afetiva quando solteira.....	125
3.1.6	Ser supervisora escolar.....	126
3.1.7	A formação universitária.....	128
3.1.8	Mais um pouco da vida profissional.....	128
3.1.9	A docência na universidade.....	131
3.1.10	A vida pessoal.....	133
3.1.11	A prática em sala de aula e a formação docente.....	136
3.2	**Uma história de luta contra o racismo**.....	138
3.2.1	Um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena.....	138
3.2.2	A “nêga” professora.....	139
4	**ALUNAS NEGRAS**.....	149

4.1 **Alunas negras no Curso de Pedagogia: redes de relações e conhecimentos na geração de novos "eus"** 149
4.1.1 Narrativa de Rose..... 149
4.1.2 Narrativa de Cláudia..... 158
4.1.3 Narrativa de Emanuela..... 168
4.1.4 Narrativa de Carla..... 176
4.2 **Tecendo identidades e redes nos cotidianos**..... 183
4.2.1 A tessitura da identidade negra e as relações interraciais na família e na escola.. 185
4.2.2 Entrançando redes de relações nos cotidianos do Curso de Pedagogia..... 200
4.2.3 A ausência da temática afrobrasileira nos cotidianos do curso..... 210
5 **CONCLUSÕES**..... 222
REFERÊNCIAS..... 229

APRESENTAÇÃO

Não basta ser negro,
Tem que se sentir negro.
Não basta ser negro,
Tem que se gostar.
Não basta ser negro,
Tem que conhecer sua história
Para ter orgulho
De ser negro
(Marília Dias).

O presente texto narra o processo de tessitura não só de uma tese, mas de sujeitos que, ao longo do caminho, foram se tecendo mulheres negras, gerando professoras afrodescendentes e, especialmente, apertando nós das redes de relações, conhecimentos e práticas. Tal processo ocorreu tanto no sentido de reflexão das relações do eu com a outra pessoa, do eu com os problemas que emergiram ao longo da pesquisa, como de superações de conceitos, teorias, metodologias de pesquisas e práticas pedagógicas, nos cotidianos do Curso de Pedagogia, campus I, da Universidade Estadual da Paraíba. Conforme o saber que a epígrafe destaca, o conhecimento da história do povo negro foi significativo para gerar o orgulho de ser, de se sentir e de se gostar negra.

A questão que me motivou desde o início do trabalho foi compreender como a temática afrobrasileira estava sendo abordada e vivenciada nos cotidianos do Curso de Pedagogia. Daí emergiu a indagação essencial: como professoras e alunas negras se sentem e enfocam essa temática nas redes de conhecimentos, práticas e relações?

Minha tese é que as praticantes (CERTEAU, 2007) são geradas e gestadas no processo de tessitura de redes de conhecimentos, práticas e relações a partir da temática afrobrasileira possibilitando o desenvolvimento de ações concretas de enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais engendrando uma educação antirracista. Professoras negras e não negras ao longo do processo de formação pessoal e profissional vivenciam um movimento de entrançados de fios, produzindo “eus” num tecido que estampa suas histórias coloridas capacitando-as para convivência com a pluralidade, as diferenças e a diversidade cultural.

Diante desse panorama a desvelar, qual não foi minha surpresa ao vislumbrar o quanto essa questão me envolveu emocionalmente e profissionalmente, o mesmo ocorrendo com

minhas orientandas e, de modo particular, provocando impacto em diversos *espaçostempo*[1] dos/nos/com os cotidianos do Curso de Pedagogia das praticantes (CERTEAU, 2007) desta pesquisa. As redes de relações, conhecimentos e práticas tecidas ao longo do processo permitiram fluxos e refluxos num *fazerdesfazer* que levou a um autoconhecimento, uma abertura para o outro, um mergulho nos cotidianos, nas histórias de vida, nos saberes produzidos, provocando novas descobertas, percepções e entendimentos sobre o povo negro.

Pensar a tessitura do conhecimento como uma rede implica entender que os "nós" são momentos importantes de aprendizagem, de descobertas, de trocas, de confrontos de ideias e estes precisam ser vivenciados na sua plenitude para que se consolidem. São os "nós" que irão dar sustentação a rede, são eles que garantem a sua firmeza, da mesma forma com os conhecimentos. Durante um bom tempo minha compreensão era de evitar os "nós", entendendo estes como conflitos, problemas, dificuldades. No caminhar, percebi que só se aprende quando se enfrenta o conflito, quando se posiciona diante da dificuldade e só se resolve o problema encarando-o de frente, convivendo com ele é possível chegar a alguma solução e assim, se forma o tecido trançado de fios coloridos em que cada parte é um momento da nossa história, é um aprendizado em rede.

Com essa compreensão busquei conhecer a história do povo negro, desde a África até a atualidade, os diversos movimentos de negros e negras que, ao longo da história, lutaram para conquistar liberdade, dignidade e cidadania. O estudo revelou a necessidade de aprofundamento sobre o continente africano, sua história, geografia, organização política e econômica. No Brasil, a luta dos movimentos de negros/as nos diversos períodos da história, destaca a força e perseverança de um povo. Minha busca era também para compreender o movimento que este povo empreendeu nos cotidianos tecendo uma luta permanente, marcada por uma indisciplina coletiva, minimamente se gestando contra a visão hegemônica. A população negra não ficou passiva frente ao sistema de escravização imposto, as revoltas e fugas eram constantes, as formas de organização e superação das adversidades eram ações permanentes, tanto individuais, quanto coletivas.

Essa não foi a história que a escola ensinou e continua ensinando, mesmo vivendo num regime democrático. E questiono será que no curso de formação docente se aprofunda o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira a partir do olhar dos vencidos? Como conhecer o contexto do país sem entender a participação do/a negro/a na formação da

---

[1] Alves (2008, p.11) faz a junção de termos como uma "forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade". Assim, sempre que for necessário farei junção de termos indicando a superação da dicotomia entre os mesmos.

sociedade brasileira? Por que este segmento social ainda hoje sofre discriminação nos bancos escolares? Essas foram algumas das questões que surgiram e nortearam minha investigação.

Na verdade, a sociedade brasileira contemporânea vivencia um movimento de enegrecimento, consequência da luta por afirmação de afrodescendentes diante da negação histórica a que foram submetidos. A partir da resistência, esses sujeitos teceram sua historicidade através da afirmação da sua cultura, da sua religiosidade como marcas indeléveis potencializadas nos cotidianos de suas experiências, constituídas nas suas artes de fazer, nos usos das táticas e astúcias (CERTEAU, 2007) de enfretamento das formas de opressão sofridas.

A metodologia de pesquisa nos/dos/com os cotidianos é o caminho que me desafiou a enfrentar medos, buscar o desconhecido, enveredar por estudos de concepções e teorias, inclusive contraditórias, consciente das armadilhas, mergulhando no escuro. Pois, são nessas circunstâncias que a luz encontra espaço para brilhar, como na música Caçador de Mim, de Sérgio Magrão e Luis Carlos Sá: "Nada a temer senão o correr da luta. Nada a fazer senão esquecer o medo. Abrir o peito à força numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura".

Compreender como a temática afrobrasileira era abordada nos cotidianos do curso foi um objetivo que foi se delimitando a partir dos/as praticantes que se sobressaíram na vivência com a temática. A princípio, quisemos definir os traços fenótipos como indicadores, mas tivemos que abandonar essa perspectiva, visto que só gerou ambiguidades e a necessidade de discutirmos sobre identidade e identidade racial.

Outra limitação que se apresentou foi a visão do/a afrodescendente como vítima passiva das circunstâncias de opressão social. Para isso, foi preciso adentrar na história do povo negro e perceber o movimento empreendido por essa população no sentido de burlar, transgredir, criar, fabricar mecanismos de resistência. Apesar de todas as atrocidades vividas, a população negra conseguiu com inteligência e astúcia fazer uso de táticas (CERTEAU, 2007) para não esquecer suas tradições, gingados, seus encantos e cantos, sua coragem, garra, força, seus ancestrais, crenças, festas e alegrias.

Desse modo, professoras e alunas[2] do Curso de Pedagogia precisam refletir sobre a falácia da democracia racial brasileira para não reproduzir o discurso da igualdade e encontrar formas de enfrentamento do racismo. É visível a necessidade de compreender o novo paradigma que exige que estejamos abertos/as à pluralidade, à diversidade, à inclusão, que nos cotidianos nos desafiam a buscar alternativas múltiplas, possibilidades de práticas

[2] Definimos trabalhar com professoras e alunas por ser o sexo feminino a maioria do corpo docente e discente. No entanto, nossa abordagem não tomará o viés de gênero, falaremos da mulher negra, mas não aprofundaremos essa problemática.

coletivas e solidárias, a fim de criar a necessidade de uma nova postura no mundo. Em especial, é imprescindível reconhecer as formas de resistência, as táticas usadas pelas praticantes nos cotidianos que demonstram suas lutas e conquistas.

Nesse sentido, conhecer as histórias de vida das professoras e alunas poderá ser significativo para fortalecer e ampliar a luta dos movimentos que nos cotidianos do curso tecem redes de relações e conhecimentos. Assim, nossa meta é sensibilizar professoras e alunas do curso às questões de diversidade cultural presentes nos cotidianos, em especial, a causa afrobrasileira e alertar professoras e alunas para a tessitura de uma educação antirracista nas suas práticas pedagógicas.

A seguir apresentarei a introdução com a justificativa do trabalho, o primeiro capítulo é metodológico, com o movimento da pesquisa, isto é, o caminho percorrido. O segundo é teórico, em que dialogo com diversos estudiosos sobre noções de raça, negro/a, pardo/a, identidade, cultura, formação docente e a história dos movimentos sociais de negros ao longo do pensamento racista brasileiro. Além disso, apresentarei as histórias de vida de duas professoras do curso e dialogarei sobre o processo de tessitura de suas identidades e a prática docente. O terceiro capítulo expõe a história de vida de uma professora negra e sua luta para sair do lugar destinado ao povo negro. O quarto capítulo, a partir das narrativas de história de vida das estudantes, discute a temática em questão na seguinte perspectiva: ser negra e as relações interraciais na família, na escola e no Curso de Pedagogia e por fim, a ausência da temática afrobrasileira nos cotidianos do curso de formação docente.

INTRODUÇÃO

Nada do que foi será
de novo do jeito que já foi um dia
tudo passa tudo sempre passará
a vida vem em ondas
como um mar
num indo e vindo infinito.
(Lulu Santos)

Iniciar essa narrativa é um desafio, pois parece um desnudar-se. Ao longo da tessitura deste texto as lembranças do processo de *afirmaçãonegação* da identidade negra foram marcas da minha trajetória. Na canção de Lulu Santos "Como uma onda", visualizo o meu processo de tessitura da tese, num indo e vindo semelhante ao movimento das ondas do mar, em que revejo as buscas, os medos, as esperanças, as incertezas, as alegrias, as tristezas, as falas, os silêncios, as emoções e as indiferenças do percurso vivido.

Reconhecer que sou negra é uma atitude que pode ter notável visibilidade aos olhos da sociedade devido aos traços físicos que carrego. Todavia essa difícil constatação não se restringe à aparência física, levando consigo implicações de ordem política. Neste país o fato de ser negro/a não se refere apenas a uma questão de pele, cabelo crespo ou outras características físicas, culturais ou históricas associadas aos nossos ancestrais, uma vez que tais especificidades podem ser alteradas ao longo do tempo por intervenções dos próprios sujeitos.

As marcas raciais ainda são compreendidas como inferiores e lidar com seus impactos é um desafio enfrentado de diferentes maneiras: em alguns momentos o meu silêncio procurou a invisibilidade nos cotidianos da minha trajetória, numa postura de resignação e, às vezes, até de subserviência. Eu não gostava de conflitos e evitava confrontos, chegando a ser considerada de "alma branca". Em outros momentos ficava indiferente, ou às vezes assumia que era mestiça. Existiu, inclusive, instantes em que cheguei a pensar que não era negra e me senti sem chão, ofendida, quando uma aluna do Curso de Psicologia me apontava como professora negra. Eu havia embranquecido, porque me tornara professora da universidade. De forma consciente ou inconsciente, não me percebia como pessoa de cor e enxergava-me

branca. Mas também vivi situações “rebeldes”, nas quais fui vista como uma pessoa “metida”, “exótica”.

Em muitos casos fui respeitada e reconhecida no meio social que frequentava por conta da minha condição financeira favorável e a formação intelectual. Fui participar do Movimento Negro não por iniciativa própria, mas para representar uma instituição nas atividades do Centenário da Abolição. Lá me descobri negra, me identifiquei com o movimento, assumi a causa da negritude, buscando ampliar as possibilidades e alternativas para melhoria da qualidade de vida do povo negro. Nesse fluxo e refluxo da minha trajetória faltava aprofundamento sobre a história e cultura da África e dos afrobrasileiros/as. Esse estudo ofereceu a oportunidade, me desafiando para o enfrentamento das minhas descobertas, que pude socializar com minhas orientandas, num *ensinaraprender* simultâneo e num intercâmbio de *saberesfazeres* mútuos.

No cenário profissional, deparei-me com dois dilemas: Como me identificar com algo que não conheço? Como negar minha origem de cor? Ser negra, conhecer a história do povo negro, sua origem africana, as lutas deste povo para sobreviver e viver, suas conquistas a partir da resistência, da organização, das fugas, dos quilombos é o grande desafio para a concepção do processo de identidade.

Assumir a cor é algo complexo, pois muitos me olhavam e diziam: “Você não é negra.” Outros afirmavam: “Para que adjetivar a professora de negra? Você é professora como outras tantas.” Com isso, parece que a identidade não considera a raça, sendo visibilizada a partir da profissão, produzindo nos sujeitos sociais abandono ou desconhecimento de sua história, tradição e origem. Percebe-se, deste modo, a complexidade inerente à negritude, que se reflete nas relações sócioculturais.

Diversos questionamentos se apresentaram em torno deste processo identitário. O que significa ser branco/a? Ser negro/a? Quem criou esses rótulos: pardo/a, afrodescendentes, afrobrasileiros/as, negritude? É a cor da pele que caracteriza esse grupo? São os traços físicos? É a gota de sangue? O que está presente na condição de inferioridade de uns e na superioridade de outros? Como se constitui e para que se constitui a identidade? Existe diferença entre negros/as e brancos/as? O que é ser uma pessoa branca? Precisamos seguir um modelo, um padrão único? Todos/as os/as negros/as são iguais? O que significa o eurocentrismo? Vamos substituir essa concepção pelo afrocentrismo? É possível pensar uma identidade racial afrobrasileira? Para que serve uma identidade nacional? E essa identidade precisa ser homogênea? Como trabalhar essas questões num curso de formação docente? Como a etnicidade afrobrasileira é tratada nos cotidianos do Curso de Pedagogia? Como

professoras e estudantes negras se sentem e tratam essa temática nos componentes curriculares do curso? Todas essas questões surgiram ao longo da pesquisa e nortearam o estudo. Não encontrei respostas para muitas e continuarei na investigação para elucidá-las.

Tais indagações me inquietaram como professora do Curso de Pedagogia, angustiando-me e desafiando-me a buscar o aprofundamento da problemática. Minha atuação no Movimento Negro se remonta a 1987 quando da preparação do Centenário da Abolição. Na universidade ingressei em 1992 e me dediquei a abordar em sala de aula assuntos pertinentes à formação docente. A questão racial me mobilizou tanto positiva como negativamente, levando-me a iniciar um grupo de estudo sobre a mulher negra, que teve uma curta duração, por conta da sobrecarga de trabalho e do pequeno número de participantes. Contraditoriamente, em alguns momentos da minha trajetória de professora, achei difícil compreender a situação e a condição social do povo negro. Embora os traços físicos sejam evidentes, minha origem familiar e a militância no movimento contribuíram para que eu retomasse a questão e aprofundasse sua compreensão, ainda que houvesse internalizado, inconscientemente, "o modo de ser" dos/as brancos/as. Em alguns momentos, na trama das relações sociais, que forja as aproximações identitárias, o povo negro parece se enxergar através das representações tecidas pelos brancos.

Em 2007, quando foi retomado o processo de discussão sobre a reformulação do currículo do curso, a lei 10.639/03 foi apresentada aos/às professores/as. No entanto, a maioria não a conhecia, inclusive eu. Ainda que um pequeno grupo lutasse pela discussão da diversidade e inclusão social, a temática afrobrasileira só conseguiu um espaço como componente curricular eletivo de trinta horas, embora pudesse ser um tema referenciado em algumas ementas de outros componentes. Parecia até uma questão isolada de interesse de duas ou três professoras. Depois de aprovado o currículo, em 2009, nas instâncias superiores da instituição, ocorreu uma modificação em um componente curricular que permitiu a introdução de estudos sobre a cultura afrobrasileira e indígena. Em 2012 o Ministério Público questionou a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sobre como a lei estava sendo implementada nesta instituição. Objetivamente, o Curso de Pedagogia passou a oferecer um componente obrigatório de trinta horas para discussão da cultura indígena e afrobrasileira, o que é muito pouco, mas se alguém desejar aprofundar poderá buscar os componentes eletivos oferecidos pelo Grupo de Trabalho (GT) Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Contudo, será que a introdução de componentes no Curso de Pedagogia resolve a questão da formação? Quem são os/as professores/as que se identificam com a temática?

Como os/as professores/as dos outros componentes abordam a problemática do racismo? Ou não abordam?

Foi esse contexto que me fez mergulhar na pesquisa, a fim de descobrir as diversas possibilidades de *afirmaçãonegação* racial, desenvolvidas ou não, por algumas das professoras e alunas negras do Curso de Pedagogia da UEPB. Sem perder de vista os meus cotidianos, enquanto mulher negra e docente universitária. Nesse sentido, compreender como quatro professoras e quatro alunas se sentiram e como a temática afrobrasileira era tratada nos cotidianos do curso constituíram metas que se delimitaram a partir das próprias praticantes (CERTEAU, 2007) e de como estas se sobressaíram no processo da investigação.

Creio, assim, que as inquietações apresentadas justificaram meu interesse de pesquisar os cotidianos do curso de formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as especificidades que aí se delinearam em torno da temática afrobrasileira. O desafio maior foi o tempo, pois não fui liberada das minhas atividades para o estudo e a produção da tese. Além disso, essa era a primeira vez que me dedicava sistematicamente ao tema e precisava aprofundar essa aprendizagem.

Nessa direção, conhecer os cotidianos exigiu um mergulho desprovido de julgamentos prévios, livre de definições fechadas, posições e posturas preestabelecidas. Como sou professora deste curso e estou inserida na dinâmica do seu fazer curricular, foi preciso um despir-se de todas as minhas certezas, para, em meio às inquietações que me perturbavam, conseguir perceber, através de todos os meus sentidos, as belezas, riquezas, possibilidades, dificuldades, contradições e os desafios presentes nos cotidianos do Curso de Pedagogia. Eis as palavras que me inspiraram: "[...] entendemos que se continuamos fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos 'cegos' para aquilo que nela é transgressão em relação ao que 'já sabemos'" (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.90-91).

Tal constatação confirmou o que foi observado. Foi necessário um rompimento com as crenças, modelos, conceitos e valores já vivenciados para enfrentar a formação dos "nós" na tessitura das redes do conhecimento, das práticas e das relações. O processo de execução de uma pesquisa apresenta inúmeros debates e confrontos interiores, requerendo da pesquisadora uma atitude aberta para superá-los e a humildade para (re)aprender constantemente na busca das respostas possíveis.

A relevância deste trabalho pode ser encontrada tanto no seu processo de tessitura, que provocou mudanças desde os cotidianos do curso, quanto nas posturas das praticantes (CERTEAU, 2007), que se envolveram como interlocutoras da pesquisa. É justificável

também para com aqueles/as que colaboraram de alguma forma com o seu desenvolvimento. Outro aspecto a considerar é que a mudança de currículo, que permitiu a introdução de componentes voltados para a discussão da diversidade cultural, ajudou a favorecer o acesso às informações e conhecimentos antes inexistentes. Contudo, o coletivo do curso não entendeu que era preciso muito mais que isso, em termos de posturas e concepções mais abertas aos diferentes, à diversidade, ao outro. Neste sentido, essa pesquisa antecipa reflexões e debates que, provavelmente, permitirão avanços na prática pedagógica de docentes e discentes do curso.

O caminho percorrido foi se fazendo na caminhada. O primeiro capítulo mostra como se deu esse movimento, como foi se delineando o emaranhado de fios, o entrançado das cores, os fluxos e refluxos, "num indo e vindo infinito" que permitiram a tessitura desta tese.

1 O MOVIMENTO DA PESQUISA: OS PASSOS DE UMA CAMINHADA

Nada a temer senão o correr da luta.
Nada a fazer senão esquecer o medo.
Abrir o peito a força numa procura.
Fugir às armadilhas da mata escura
(Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá).

O caminho que foi sendo trilhado no desenvolvimento desta pesquisa ofereceu, ao longo de todo o percurso, as incertezas, inquietações e as interrogações próprias de quem buscou superar os próprios limites. Contudo, os desejos acenavam para as possibilidades dos acertos, do alcance das expectativas, dos sonhos, das esperanças, promovendo a satisfação de estar vivendo aquele momento produtivo como algo indescritível.

Realizar uma pesquisa sobre as professoras e alunas negras nos cotidianos do Curso de Pedagogia foi apaixonante, mas algo de profunda exigência e seriedade, uma vez que essa trajetória estudada reflete a minha própria história de ser professora negra. Mergulhar neste universo pareceu desafiador, pois revelou o desconhecido, silenciado, omitido, anulado, destruído, bem como as belezas, riquezas, conquistas, alternativas e inúmeras possibilidades que se entrelaçavam numa rede de subjetividades que formavam esses cotidianos. É na relação com o/a outro/a que a identidade se tece, através de fios que são trançados num trabalho paciente e prazeroso, exigindo uma constante retomada da atividade artesanal, de modo a melhorar seus contornos.

Assim, o ato de tecer exigiu um envolvimento total da pesquisadora para compreender a dinâmica dos cotidianos com toda sua complexidade, como registrei anteriormente, num mergulho que me permitiu ser encharcada, tocada pelas possibilidades e limites das realidades.

Segundo Oliveira (2008, p.52-53), isso requer, sobretudo:

> [...] estudar as práticas cotidianas, procurando nelas, não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada é, para esse tipo de pesquisa, a ação fundamental [...]

Neste tipo de investigação, supera-se as generalizações que pouco revelam do real de cada sujeito, considerando a pluralidade, diversidade, complexidade que rejeitam uma visão do cotidiano como "apenas lugar de repetição e de reprodução de uma 'estrutura social' abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria" (OLIVEIRA, 2008, p.53). Fugir dos determinismos foi o primeiro desafio a ser enfrentado por mim neste trabalho.

Tratou-se de um embate constante, que se teceu em cada momento, transportando-me a vivenciar contradições, equívocos e descobertas ímpares, instigantes, provocadoras de conflitos internos e externos, geradoras de novas aprendizagens. Meu olhar se aguçava a cada período, impondo que eu buscasse enxergar um novo jeito de entender a problemática.

A busca de certezas absolutas, através dos diversos métodos, coisificou a ciência e provocou um distanciamento da vida cotidiana da população em nome do pragmatismo. Entretanto, qual seria a finalidade de uma ciência que não consegue responder aos problemas da vida afastando-se dela e dos sujeitos que a compõem?

> Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prática/teoria/prática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos (ALVES, 2008, p.15, grifos da autora).

Outro aspecto que merece destaque é a compreensão das realidades que se apresentam através de vários sentidos. Assim, precisava ouvir, olhar, saborear, perceber com o tato e o olfato as texturas, odores, cheiros, cores, sons, nuanças e possibilidades dos cotidianos num movimento incessante entre prática/teoria/prática, como nos ensina Alves (2008, p.18-19).

> Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário

Partir do "olhar" das realidades, buscando compreendê-las à luz de uma teoria para confirmar as hipóteses levantadas era o meu entendimento anterior do fazer pesquisa, fruto de uma herança positivista que nos induz a simplificar os fenômenos, tentando "enquadrá-los" numa perspectiva teórica de qualquer modo. Vale salientar que minha experiência de pesquisa era pequena, visto as condições de trabalho oferecidas pela instituição, pois sem financiamento, sem tempo e com uma grande carga horária de sala de aula, como fazer

pesquisa? Por outro lado, não pretendo desconsiderar a ciência clássica, ela tem grandes contribuições para humanidade, mas apenas ampliar seus limites e reconhecer que é possível transcendê-los.

Devido a essa herança, encontrei dificuldades com a questão teórica. Esperava que a teoria trouxesse a resposta. No entanto, a realidade instigava a superação desta crença, pois as questões postas sempre exigiam mais do que qualquer teoria poderia me responder. As alunas e professoras que trabalhavam comigo diziam que era muito difícil trabalhar e estudar "sobre o problema": ou se estudava antes ou depois; durante era complicado, porque queríamos sempre respostas imediatas. Fazer a pesquisa e atuar como professora no mesmo momento permitiu a aproximação com o contexto desejado. Em especial, porque era o movimento *prática/teoria/prática*, que gerava uma reflexão da própria prática nos/dos/com os cotidianos do curso.

> Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de falar 'sobre' os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre' de fato, acontecem os estudos 'com' os cotidianos (FERRAÇO, 2003, p.160, grifo do autor).

Neste estudo, tentou-se a vinculação com o "como se faz", e não só com "o que se faz", no desejo de compreender as lógicas que orientavam a vida cotidiana. Nesse sentido, tive que aprender muito, porque minha pequena experiência com pesquisa me levava a olhar o que se apresentava na realidade para descrever de forma objetiva minhas impressões sobre o fenômeno analisado. Porém, os cotidianos não são *espaçostempos* que se repetem, pois não se consegue duplicar "o como" do modo anterior. Este fazer é algo novo, que se reelabora continuamente. Através do convívio é que se percebe essa mudança, a ressignificação que acontece quase sem se perceber, e que só pode ser identificada "num grande mergulho".

O que significa esse mergulho? Mergulhar exige permitir-se, entregar-se, largar-se e isso não ocorre com alguém que não tenha coragem e desejo de saber, de se aprofundar, de se aventurar nas realidades que se pretende conhecer. O mergulho nos cotidianos "exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe (ALVES, 2008, p. 18, grifo da autora). Assim, o *mergulho* que leva ao *sentimento do mundo* corresponde a uma primeira premissa para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Esse mergulho exige estudo, curiosidade, atenção e cuidado para se permitir ser tocada pelos cotidianos e suas histórias, conversas, emoções, silêncios, imagens, sons, gestos que, de alguma forma, expressam algo sobre as realidades. Para mim, o desafio maior era saber que

estava mergulhando em cotidianos muito familiares, como o do curso no qual estou inserida. Essa condição exigiu mais atenção para driblar o possível excesso de "confiança" em relação ao terreno já conhecido, e também a abertura necessária para buscar entender qualquer situação nova que se apresentasse. Contudo, uma pergunta insistia em se apresentar: o que é mesmo o cotidiano?

Ao se falar de cotidiano, a imagem que surge é de algo que se repete diariamente, que nos lembra a música, *"Cotidiano"* – ("Todo dia ela faz tudo sempre igual ...") – E nos perguntamos: será que é possível fazer a mesma ação sempre? Chico Buarque de Holanda passa essa ideia de repetição, mesmice, tanto nos versos como na melodia. Entretanto, o poeta deve saber que o "como" é algo difícil de ser reproduzido, copiado do mesmo jeito. São minúsculas diferenças que garantem a unicidade e o ineditismo de cada ação. Aliás, Heráclito já nos dizia, lá na Grécia, que ninguém entra, em condição de igualdade, no mesmo rio duas vezes, uma vez que o rio e o homem se alteram. Assim, o movimento é uma marca dos cotidianos: é preciso, pois, atenção aos mínimos detalhes que podem apresentar surpresas inimagináveis. Até quando vemos de novo um mesmo cenário, podemos "ver" algo que não enxergamos da primeira vez. Somos sempre diferentes do que fomos um dia, conforme dizem os versos de uma conhecida canção ("Como uma onda").

Esta foi uma primeira questão que me surpreendeu: poder compreender o cotidiano como algo que não se repete, e que rotina condiz à rota, aos caminhos, "donde derivam as expressões 'rotura' ou 'ruptura': acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura" (PAIS, 2003, p.29). Desafio é internalizar que o cotidiano gera um movimento dessa natureza a partir das pequenas peças que irão compor um sentido mais amplo. E perceber isso quando, aparentemente, nada acontece, torna-se um grande achado. Segundo Pais (2003, p.28),

> Para a sociologia do quotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão de sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no quotidiano

Nesse sentido, nos estudos dos cotidianos, procuramos buscar uma aproximação com o real, nutrindo a consciência de que é impossível apreendê-lo na sua totalidade. Tal percepção nos impede de fazer simplificações, afirmações fechadas e generalizações, de definir enquadramentos e singularizá-los, pois descobrimos que desejar ter a posse da realidade é um impedimento para a sua compreensão. Aqui está um de meus maiores equívocos em pesquisas anteriores. Superá-lo agora era outro desafio, que não me impediu de

reproduzi-lo, só com a continuidade, a discussão no grupo de pesquisa, as leituras, análises e as produções escritas que permitiram o reconhecimento do erro e a aprendizagem ininterrupta.

Sair de uma lógica de demonstração para uma lógica da descoberta, na qual a realidade social se insinua, é um primeiro passo nessa direção. Contudo, há sempre o risco de se envolver em contradições, já que a mudança exige um exercício permanente de "revisão" de atitudes e/ou conceitos. Para Pais (2003), "o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em perambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando 'nada se passa'" (PAIS, 2003, p.33, grifo do autor). Com essa perspectiva, esse estudo me provocou a busca permanente, numa viagem em constante travessia e não um porto seguro, que se pode vislumbrar facilmente no horizonte.

Colocar-se na condição de andarilho, viajante, "passeante 'ocioso': daquele que passeia por entre a multidão, misturando-se, "vagueando ao acaso, sem destino aparente no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos" (PAIS, 2003, p.51). Essa é a nova postura do pesquisador: um viajante, que busca descobrir, se aventurar, que tem um olhar espontâneo, que segue caminhos incertos e até mesmo indisciplinados para se surpreender sempre com o mistério dos horizontes que descortinam.

Entretanto, como vimos anteriormente, Alves (2008) nos lembra que só o olhar é insuficiente para apreendermos alguma coisa. Logo, é preciso usar todos os sentidos, mergulhar nos cotidianos e, ainda mais, desaprender os saberes que nos formaram para "buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e das suas múltiplas formas de manifestação" (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.88). Para a autora é imprescindível compreender como se formam as redes de subjetividades de cada um "em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação" (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.89).

Na verdade, as lógicas das ações cotidianas são diferentes daquelas que aprendemos na modernidade. Essa mudança de percepção deve favorecer a aceitação das teorias aprendidas "como limite e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram 'construídas' negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos" (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p.89). Assim, as teorias não estão prontas, representam passagens, elas não são verdades absolutas, precisam ser entendidas também como limites. Então, segundo Alves (2008) *as teorias são contribuições e limites* para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, constituindo uma segunda premissa.

> Na medida em que entendemos que uma teoria é contribuição, mas também limite, na busca de compreensão dos cotidianos, vamos assumir a necessidade de trabalhar com diferentes e múltiplos referenciais, buscando em cada um sua contribuição possível para o trabalho que se pretende fazer (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 102).

Essa foi uma postura difícil de ser assumida ao longo do trabalho, uma vez que gera um impacto quase paralisante, exigindo profundidade e ousadia teórica. Como algumas leituras denunciavam os meus limites sobre a temática afrobrasileira fiquei travada, por vários meses, sem conseguir avançar nos estudos. Percebi que na área de educação a produção sobre essa problemática era recente e exigia diálogos com outras áreas de conhecimento. Ao entrar em contato com a história, descobri minha ignorância e o volume de produções acadêmicas. O mesmo ocorreu com a antropologia. Como, então, dar conta de tantos conteúdos? Participei de cursos sobre a história da África, desde o período pré-colonial até os dias atuais, sobre a cultura afrobrasileira, sobre a lei 10.639/2003 e os desafios para sua implementação. O mais difícil foi conseguir virar de ponta cabeça, isto é, abordar com autonomia os conteúdos tratados neste texto, avaliar as teorias e ir além do que já havia sido produzido pelos estudiosos. "Esquecer o medo," conforme mostrava a canção "Caçador de Mim", de Sérgio Magrão e Luis Carlos Sá, foi à única opção que encontrei para dar continuidade a este trabalho. Os riscos, os acertos e erros são parte do processo e também nos instigam a seguir adiante.

Como nos ensina o poeta espanhol Antonio Machado o caminho se faz ao caminhar. "Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar" (MACHADO, 2010, p. s/p). E por mais duvidoso que pareça, não definimos tal caminho previamente, ele foi mesmo se fazendo na jornada. "Os estudos 'com' os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o 'entremeado' das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes" (FERRAÇO, 2003, p.163, grifos do autor).

Ao longo da realização desta pesquisa não fui liberada das atividades acadêmicas. Essa situação dificultou uma maior dedicação aos estudos por conta do tempo mas, por outro lado, permitiu que nos cotidianos do Curso de Pedagogia eu fosse vista como mais uma professora. Assim, os diálogos com o corpo discente e docente nos vários *espaçostempos* vividos foram riquíssimos para a tessitura de redes de relações e conhecimentos, como afirma Ferraço (2003). E assim, vivenciamos a terceira premissa da pesquisa nos/dos/com os

cotidianos, *beber em todas as fontes*. Isto é, além da pesquisa bibliográfica, documental, na pesquisa de campo fizemos observações, oficinas, entrevistas e conversas gravadas. As observações eram registradas em diário de campo e ajudaram num processo permanente de reflexão e auto-avaliação da pesquisadora sobre sua conduta ao longo da pesquisa e os passos a serem dados para o seu desenvolvimento.

As oficinas foram realizadas no início da pesquisa com o objetivo de descobrir como o corpo discente se autodenominava em relação à cor, seu interesse pela temática e qual o seu conhecimento sobre a lei 10.639/03. Foram três grupos, e a maioria que participou era do currículo anterior a 2008[3]. Esses momentos permitiram uma aproximação da pesquisadora com o corpo discente no trato com a temática para perceber a necessidade de um estudo aprofundado sobre ela.

E o que são as conversas? São momentos em que as praticantes trocaram suas experiências. Apesar das diferenças, é mais que uma entrevista, visto que é aberta, sem roteiro definido. Na conversa, segundo Larrosa (2003, p. 212),

> Pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...] uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças ... mantendo-as e não as dissolvendo ... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações ... e isso é o que a faz interessante.

Desse modo, foram momentos ricos de aprendizagem, tanto que esquecíamos o horário e no encontro seguinte a atenção e o interesse eram expressivos. Elas aconteceram em *espaçostempos* diferentes e algumas foram realizadas no Centro de Educação e outras no apartamento da pesquisadora, procurando atender as conveniências, especialmente, das interlocutoras. Umas ocorreram em 2009, outras em 2010 e a maioria em 2011.

A pesquisa dos/nos/com os cotidianos é do tipo qualitativa, pois busca através dos vários sentidos desvelados compreender as realidades que emergem dos cotidianos. O período foi de agosto de 2008 a dezembro de 2011. Seu universo envolveu alunas e professoras do Curso de Pedagogia. Depois de "bisbilhotar" os cotidianos do curso, entrando em contato com diversas alunas e professores/as, como veremos a seguir, delimitei então como sujeitos da pesquisa quatro alunas e quatro professoras, sendo uma dessas a pesquisadora.

Trabalhei com histórias de vida, a fim de compreender como as identidades negras foram tecidas e tratadas nos cotidianos do curso de formação docente. Este tipo de trabalho é considerado por Bosi (2003, p.15) como "memória oral, um instrumento precioso se

---

[3] O curso de Pedagogia, a partir de 2008, passou a ter dois currículos em funcionamento devido a reformulação ocorrida. Adiante trataremos sobre essa questão.

desejamos constituir a crônica do quotidiano". Neste sentido, as histórias de cada uma foram se entrançando, fornecendo subsídios sobre os cotidianos, o racismo, a formação docente e o currículo do curso. Foi significativo perceber a riqueza e a beleza de cada narrativa, bem como os traumas vividos por cada praticante, suas táticas e astúcias (CERTEAU, 2007) em ditos e não ditos, nos quais a memória traz recordações do passado e do presente, muitas vezes superado, ou muitas vezes bloqueado pelo sofrimento decorrente dos conflitos vividos nos cotidianos.

Nesta perspectiva, Portelli (1997, p.15) ao abordar a história oral, mostra que:

> A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturais, sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma.

A partir das histórias de vida o mergulho acontece através de conversas sobre as experiências, com o intuito de entender as redes de relações que influenciaram na tessitura da identidade de cada sujeito. Segundo Bosi (2003) "a memória parte do presente, de presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais" (BOSI, 2003, p.20). A memória, então, representa as lembranças de situações agradáveis ou difíceis que foram vivenciadas no passado, mas que são recordadas num momento presente. Para Portelli (1997, p.16),

> A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Nas narrativas das praticantes vamos encontrar momentos em que as memórias apresentam semelhanças e contradições. Até mesmo em uma única narrativa são percebidas essas situações.

Michael Pollak (1992) compreende a memória como um fenômeno individual e construído coletivamente sujeito a mudanças constantes. Mas, apesar das flutuações, na maioria delas existem pontos imutáveis. Os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos, as pessoas, os personagens e os lugares. Ele destaca as questões das projeções, transferências e vestígios datados da memória. Destaquei esses pontos, porque nas histórias de vida observei como os acontecimentos, as pessoas e alguns lugares vão ser significativos nas conversas. Percebi, nas narrativas, caso de transferência e projeção, e quase

ausência de datas. Inclusive, senti dificuldade de fazer um paralelo com o momento histórico, de modo a entender cronologicamente a relação entre as histórias de vida e a história oficial.

Como as trajetórias das praticantes evidenciaram momentos traumáticos, busquei, através de Pollak (1989), compreender esse movimento de resistência através do silêncio e a influência destas situações na tessitura das identidades. O autor parte das experiências de pessoas que viveram os horrores da guerra e vivem o conflito entre o silêncio de sua memória individual e a memória coletiva.

Certeau (2007, p.162) também tenta compreender como a memória funciona, afirmando:

> Sob sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apena encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro.

Neste sentido, percebi nas várias conversas com as praticantes essa mobilização da memória. Algumas chegavam a se surpreender com suas descobertas sobre si mesmas. Eu mesma cresci muito, a cada encontro, me emocionei e cheguei a partilhar sentimentos e acontecimentos que não esperava reviver. Isso favoreceu que as praticantes se colocassem mais à vontade ao longo da conversa.

Assim, pareceu- me que existe uma aproximação entre Pollak (1989; 1992) e Certeau (2007) porque ambos se referem à memória sujeita a variações e mobilidades e apontam a resistência das pessoas pela expressão do silêncio. Para Certeau (2007) tal ação é uma tática para o enfrentamento das situações.

A quarta premissa sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos se relaciona à escrita do texto científico. Alves (2008) propõe *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Logo, para esse tipo de pesquisa é preciso aprender uma nova escrita:

> Aquela que talvez se expresse múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de "escrita", que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31, grifo da autora).

Assim, busquei escrever um texto que não fosse frio, linear como parece a maioria dos textos científicos. E esse foi outro desafio, pois o medo de ser reprovada sempre me rondou. Estaria deixando de fazer ciência, por conta da produção de um texto sem consistência teórica, objetividade e neutralidade? Adotei então várias expressões que procuram trazer leveza para a escrita, mas com significados relacionados à concepção teórica.

Pensei na metáfora da rede para descrever a tessitura da tese. É uma imagem que hoje é diversificada e evoca vários usos: a rede de dormir, a rede de telecomunicações, rede de informática, dentre outros. A rede de dormir é tecida a partir de vários fios que se entrecruzam em várias direções. Diversas expressões remetem a seu processo de fabricação. Surgiu também a ideia de costurar uma colcha de retalhos, que pode ser tecida por várias mulheres, na qual os retalhos podem ser os fragmentos de suas histórias de vida. Elejo ainda, a visão da mulher grávida, que gera no seu ventre um ser muito querido. Tais elementos de analogia aparecem ao longo do texto como forma de literaturizar a ciência, de retirar a frieza da linguagem acadêmica e formal. Assim, músicas, poemas e a própria narrativa buscam proporcionar o prazer de uma leitura agradável, porém consistente em seu arcabouço teórico.

Neste trabalho utilizo a expressão 'rede de relações e conhecimentos', pois entendo que tanto as relações como os conhecimentos podem ser compreendidos a partir da horizontalidade, da circularidade. Para tanto, tomei como referência Alves (2000), que discute a compreensão de um conhecimento tecido em rede. "Esta substitui a ideia de que o conhecimento se 'constrói'" (ALVES, 2000, p.115). O processo de produção não é linear, nem hierárquico, tem vários caminhos e formas diversificadas. A ideia de rede está muito presente também nas relações interpessoais, superando a visão hierarquizada, autoritária, buscando o diálogo plural numa dinâmica de respeito, solidariedade e tolerância para a convivência num mundo marcado pela interculturalidade.

A produção das narrativas das praticantes (CERTEAU, 2007) foi um momento rico de aprendizagem, porque implicou na superação da simples transcrição das falas. Esse processo foi permeado por escolhas seguindo uma lógica cronológica, sempre com a concordância das autoras das narrativas, originando um diálogo entre pesquisadora e pesquisada para esclarecimentos de informações e complementações. Para além das transcrições esse momento produziu enriquecedoras situações de trocas, descobertas e emoções.

A princípio trabalhei com entrevistas e, posteriormente, com conversas sobre histórias de vida das praticantes. Entendo que enxergar as trajetórias dos sujeitos significa atribuir o real "valor" dos indivíduos; respeitar suas subjetividades, compartilhar seus olhares, encontrar ressonância nos seus ditos e não ditos, mediante as palavras que tais sujeitos escolhem para se pronunciar no meio social em que vivem.

Adotei um procedimento diferente com as alunas e professoras no que concerne à identificação e/ou escolha de seus nomes. Esse processo se materializou no momento de orientação acadêmica. Organizei três projetos de iniciação científica (IC), dos períodos 2008-2009, 2009-2010 e 2010-2011, em que três orientandas, Lidiane, Ana Paula e Juliana

respectivamente, me ajudaram na coleta de dados, tanto com observações como na realização das entrevistas.

Observei na primeira pesquisa de IC que as entrevistas com as professoras não foram boas, me pareceu que estas não ficaram à vontade e se limitaram a responder as questões sem muito detalhamento. Resolvi então que as orientandas entrevistariam as alunas e eu, as professoras. E ainda escolhi a professora Severina para conversar sobre sua história de vida.

Na segunda pesquisa de IC, a partir dos resultados, decidi trabalhar com histórias de vida de professoras e alunas e adotei as conversas como instrumento de coleta de dados. Assim, a partir do texto da transcrição das entrevistas, escolhi as alunas e as professoras para a conversa. Na terceira pesquisa de IC, Ana Paula continuou comigo e se dedicou a pesquisar sobre o currículo do curso e Juliana realizou a primeira conversa com as alunas sobre suas histórias de vida.

Quando mantive contato com a primeira professora, Severina, para realizarmos a conversa sobre sua história de vida foi um momento extremamente marcante. Minha primeira impressão revelava que ela era uma grande vítima do racismo. O seu silêncio, numa leitura apressada, era uma postura de acomodação e conformismo, e não percebi o quanto que ela reagira a tudo que sofrera. Ouvi várias vezes o áudio da conversa e reli a transcrição, mas só depois de um tempo, com a leitura de Certeau (2007), que menciona a rede de indisciplina que se forma nos pequenos gestos e inclusive no silêncio, compreendi que estava diante de uma verdadeira guerreira, não de uma mulher passiva.

Organizei em um texto a conversa para que outro diálogo fosse estabelecido. Nessa etapa, tomei a escrita como referência. Entreguei o texto com antecedência para sua leitura, com o objetivo de que se apropriasse da sua fala anterior. Na ocasião, buscamos aprofundar alguns aspectos da sua história que, para mim, mereciam destaque: a constituição de sua identidade, a sua luta para sair da condição de vida como empregada doméstica para atuação como professora, profissional que obteve várias conquistas, e a sua visão particular sobre o racismo sofrido. Procurei ainda saber da professora se existiam aspectos do seu relato que desejava destacar, modificar, no sentido de acrescentar ou de retirar, ou mesmo, se ela por acaso se lembrava de outras situações que em nosso primeiro encontro haviam sido esquecidas.

Para Bosi (2003, p.66): “O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece ser roubada”.

Esse procedimento permitiu um diálogo entre pesquisadora e depoente, que influenciou no entendimento do processo. Ambas foram beneficiadas com as trocas que ocorreram. Esse momento da pesquisa lembrou uma conversa entre mulheres em volta de retalhos de tecidos para costurar uma colcha. Cada retalho tem um colorido, uma estampa diferente, capaz de representar os momentos de nossas histórias tecidas nos cotidianos.

A professora Severina, a princípio, se mostrou curiosa para saber com mais clareza sobre meus objetivos. Afirmou que queria modificar algumas informações no texto, no sentido de deixá-lo mais conciso, pois vários episódios se repetiam, ou estavam na lógica cronológica errada dos acontecimentos, gerando certa confusão no entendimento das situações. Eu também tinha algumas dúvidas e pedi para que ela esclarecesse alguns pontos. Em alguns instantes, ela também me interrogava, tentando me conhecer melhor.

Quando falei como tinha compreendido seu primeiro relato e as mudanças que percebi posteriormente, a partir das leituras, ela se mostrou mais aberta, relatou fatos novos e recontou algumas histórias. Também se propôs a escrever comigo o texto da sua narrativa. Achei maravilhosa a forma como reagiu as nossas conversas, que duraram uma média de três horas. Não percebemos o tempo passar e marcamos mais outras duas ocasiões para arrumar o texto.

O mesmo procedimento pensei em desenvolver com uma ex-aluna negra do curso, professora aposentada, com a qual também fizemos uma entrevista. Ela me chamou a atenção, pois foi uma das primeiras professoras negras que fez o Curso de Pedagogia. Assim como a professora Severina, foi uma guerreira que venceu a adversidade ao longo de sua vida de professora negra. Com o desenvolvimento da pesquisa descobri que não tinha necessidade de trazer a história desta ex-aluna, como também de outras professoras com quem conversei e haviam sido citadas nas entrevistas das alunas. Foram momentos prazerosos de trocas, descobertas, aprendizados e agradeço imensamente a todas que se dispuseram a me receber para partilhar suas histórias de vidas.

Mas a pesquisa exige que se façam escolhas, que se tomem decisões que envolvem os sujeitos e, agora, me refiro a quinta e última premissa da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, isto é, o *trato com as praticantes* como afirma Certeau (2007). Pois, elas são atuantes ao longo do processo, fabricam alternativas e desenvolvem atividades, por isso que todas as envolvidas na pesquisa são vistas nessa condição. Assim, a pesquisadora, as orientandas de IC, as estudantes e as docentes eram todas praticantes: muitas me ajudaram a perceber, na dinâmica dos cotidianos, quem realmente deveria ser contemplada neste trabalho e o rumo a seguir a partir dessa decisão.

Neste tipo de pesquisa, as pessoas são sujeitos, e não objetos, são atores/atrizes e autores/as de suas vidas, como ressaltou Oliveira (2008), e por isso devem ser respeitados/as, o que exigiu muita ética da pesquisadora. Além disso, não estava falando do/a "outro/a", ou sobre o/a "outro/a", como alguém distante, diferente, estranho. Porém, falando "com" o/a outro/a, parceiro/a, companheiro/a de lutas e conquistas, visto que estava inserida na causa da formação docente e da temática afrobrasileira desde muito antes da pesquisa. Foi preciso, nesse sentido, desafiar a neutralidade, envolvendo-me na trama, entrelaçando-me na rede de subjetividades que compõe os cotidianos. Evidentemente, não foi fácil, mas se o fosse não seria um desafio.

As alunas são mulheres que se destacaram pela sua auto-afirmação como negras e pelo seu desempenho acadêmico. Mas não foi fácil definir as escolhas, pois algumas pareciam invisíveis nos cotidianos do curso. Assim, os primeiros contatos foram feitos pelas orientandas. Ana Paula desenvolveu entrevista semi-estruturada, gravada, e Juliana, a partir do texto desta entrevista, realizou uma conversa gravada mais aberta sobre a história de vida de cada uma. Esse material foi transcrito e revisado de forma que as repetições fossem minimizadas, bem como os sinais da linguagem coloquial. O texto foi repassado para cada pessoa ler, se apropriar e fazer as modificações pertinentes, caso julgassem necessário.

Refleti sobre esse material e em seguida desenvolvi mais dois encontros com cada uma para esclarecimentos e ajustes das narrativas em forma textual que serão apresentadas no capítulo quatro, são elas: Rose, Cláudia, Emanuela e Carla. Como Ana Paula e Juliana tiveram uma atuação muito marcante, inclusive me ajudando a tomar algumas decisões, contemplo ainda os seus depoimentos sobre o processo de pesquisa nas suas trajetórias de formação.

Quanto às professoras, além da professora Severina, citada anteriormente, conversei com mais duas que se identificam com a temática e a trabalham nas suas aulas, Cristiane e Maria[4]. No segundo capítulo, apresentarei suas histórias de vida. Ambas atuam no Curso de Pedagogia, mas não são do Departamento de Educação do qual faço parte. Além disso, tive algumas conversas com colegas do meu departamento, mas como não trabalham a temática expressivamente, no atual currículo, não apresento seus depoimentos, apenas destaco algumas impressões das mesmas, são Lenilda, Gudmar e Marinalva. Por fim, exponho minha trajetória neste processo, como professora e mulher negra ao longo de todo trabalho. Assim, quatro

[4] O nome Maria é fictício, pois a professora não aceitou ser identificada.

professoras do curso configuram as interlocutoras deste estudo, Severina, Cristiane, Maria e Margareth.

Um desafio instigante foi tecer as narrativas, como se fossem uma colcha de retalhos. Isso exigiu "uma arte de dizer", como afirma Certeau (2007, p.152-153) "a narrativação das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprias" (grifo do autor). A narrativa não é uma descrição. Sua tessitura, neste estudo, foi um gestar-se mútuo, pois envolveu as praticantes e suas histórias de vida, que esclarecendo e reelaborando o que haviam dito. Havia negociações sobre o não dito numa tática própria das praticantes de se proteger ou de fazer certos usos dos momentos partilhados, constituindo momentos marcantes de trocas e de aprendizado.

Bosi (2003, p.62) destaca que "recontar é sempre um ato de criação" por isso que o/a pesquisador/a precisa ter cuidado com a ordenação pessoal dada pelo/a depoente. Nesse processo, dialogar sobre suas vivências positivas e dificuldades permitiu acompanhar o rumo da pesquisa e transpor seus limites. Em suma, o ato de narrar e o de ouvir dependem de enraizamentos complexos, que não podem ser mensurados sem que se busque compreender os sentimentos neles envolvidos.

Para analisar as narrativas me debrucei sobre seus conteúdos, e descobri indícios que revelavam como foram tecidas suas identidades, como elas lidavam com essas identidades negras nos cotidianos dos *espaçostempos* que viviam e como a temática afrobrasileira era contemplada no curso de formação docente. Os fios das narrativas se entrecruzaram a partir da minha percepção e compreensão de suas histórias, do processo da tessitura, das observações e discussões com minhas orientandas no grupo de pesquisa e dos diálogos com os autores estudados ao longo do percurso teórico. Oliveira e Sgarbi (2008) destacam que na pesquisa nos/dos/com os cotidianos é preciso "superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa" (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 103).

Assim, a análise das narrativas considerou os temas mais significativos. Após conferir o áudio várias vezes e estudá-las, percebemos também pequenas situações dos cotidianos que são imprevisíveis, singulares e relevantes. Aliás, o processo de análise ocorreu ao longo de todo o caminho percorrido, no qual muitas questões foram recorrentes, outras eram mais fortes num momento específico. A complexidade da temática e das relações interpessoais levaram muitas vezes, a reflexões e mudanças na condução do processo. Deste modo, a opção de trabalhar com história de vida e narrativa não ocorreu a *priori.* Quando identifiquei que algumas alunas negras expressavam uma autoestima positiva, resolvi descobrir como

foram tecidas suas identidades. Então, alguns dos meus objetivos foram sendo (re)elaborados a partir das configurações postas pela dinâmica dos cotidianos.

Fui buscar em Certeau (2007) subsídios para compreender a forma como as praticantes enfrentavam o racismo nos seus cotidianos. As táticas, segundo este autor, são as ações desenvolvidas pela pessoa que não tem poder para lidar com as situações dos cotidianos que lhes são impostas, não acontecem como uma simples reação. São mais complexas, porque podem formar uma rede de indisciplina. Por isso, essas praticantes possuem uma astúcia para criar, fabricar meios de burlar o instituído, sempre a partir das condições oferecidas no território adverso. Mesmo no silêncio, não estão passivas, fazendo do não dito sua tática de resistência.

A seguir trago a narrativa deste processo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

1.1 **Percepções do cotidiano do curso**

Estudar o cotidiano é uma necessidade presente para a formação de professores/as, requerendo muito mais que um "olhar" para as realidades que se apresentam. Para Oliveira (2008), "abdicando da busca de 'ver' a totalidade [...] esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento" (OLIVEIRA, 2008, p.59).

Aqui quero socializar algumas das minhas observações da rede de fazeres em que estava envolvida ao longo da pesquisa, cuja trajetória vai me formando e ajudando a compreender as várias premissas da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, conforme foi exposto nas páginas precedentes.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, palco da minha pesquisa, se localiza no Centro de Educação – CEDUC, no bairro do catolé, em Campina Grande. Foi criado em 1969, seguindo o modelo técnico-administrativo da maioria dos cursos da época, que se pautavam no Parecer 252/69 definido pelo Conselho Federal de Educação. Sua maior contribuição nestes anos foi formar especialistas das habilitações de Supervisão e Orientação Educacional e professor da Educação Infantil. Em 1999, a oferta foi ampliada com a habilitação de Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UEPB, 2009).

Em 2008 o curso iniciava um novo Projeto Político Pedagógico - PPP, resultado de um intenso processo de discussão do corpo docente, que seria oferecido às novas turmas através

do vestibular e, ao mesmo tempo, o PPP anterior continuaria ativo para as turmas veteranas. Assim, durante alguns anos os dois currículos coexistiram.

Neste novo PPP se atende às exigências da Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006[5], que regulamenta os Cursos de Pedagogia no país, definindo a docência para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como formações obrigatórias. A partir de então, todo pedagogo terá como identidade a docência. As habilitações foram extintas, não podendo ser formado o especialista e sim, o docente, que poderá escolher várias formações como aprofundamento. No caso do Curso em questão, a Gestão Educacional é oferecida como única opção para o corpo discente. As discussões realizadas entre o corpo docente selecionaram única área para permitir um melhor aprofundamento, uma vez que quanto mais áreas são oferecidas menos tempo é dedicado para a formação docente.

Em 2008, quando iniciei esta pesquisa, atuava como professora de Prática Pedagógica III, disciplina do currículo antigo e, a partir de um projeto de Iniciação Científica (IC), cota 2008/2009, intitulado *Racismo e formação docente,* implementei entre alunas e professoras do curso a discussão sobre a temática afrobrasileira. Comecei a observação, verificando que diversos *espaçostempos* foram significativos e alguns, inclusive, impactantes. Entretanto, em sala de aula não trabalhei essa temática, mesmo constatando a necessidade de formação das alunas, e desse modo, realizei dicotomia entre a prática docente e a de pesquisa. Eu não esperava as reações que surgiram com as interlocutoras escolhidas para aquele estudo de IC, e entre minha orientanda, os/as professores/as e alunos/as do Curso de Pedagogia e, ainda, um grupo de pesquisa que organizei. Com isso, percebi que o processo foi desmontando algumas certezas, desvelando novos saberes, expressando os entremeados das nossas redes de relações cotidianas, provocando buscas de algo que, no *fazerpensar,* era evidenciado num processo de tessitura, de gestação que contaminou essas redes de relações, como salienta Ferraço (2003).

Essa primeira pesquisa de IC foi desenvolvida com pessoas ligadas ao primeiro currículo e, diante das lacunas existentes em relação à temática, decidi que o trabalho, a partir de então, deveria focar o novo currículo. Para nossa surpresa a maioria das pessoas não se identificou como negras e tomou apenas a cor da pele como referência. Assim, uma professora apontada pela maioria como negra foi Severina, que logo se colocou à disposição para ajudar no desenvolvimento da pesquisa. Constatamos assim, que a busca dos sujeitos da pesquisa, a partir do fenótipo, foi uma decisão equivocada naquela oportunidade.

---

[5] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Segundo informaram as interlocutoras da pesquisa de IC, a temática afrobrasileira quase não aparece nas redes de relações de docentes e discentes do Curso de Pedagogia da UEPB, porque se entendeu que na academia não existe racismo. Fernandes (2007) argumenta que este lugar é de branco e destaca a dificuldade do negro conviver neste espaço. Alguns podem chegar a negar sua identidade racial para ser aceito no grupo. O que isso significa? Que implicações podem trazer?

A etnicidade afrobrasileira aparece como conteúdo no currículo "velho" do Curso de Pedagogia, no componente Currículo I, na abordagem do multiculturalismo, e no componente Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais, quando se contempla a história do Brasil. Especificamente, é tratada a "contribuição" das diversas raças para a formação do povo brasileiro. Verificamos, assim, que, na maioria das vezes, a abordagem temática ocorre através de seminários, nos quais grupos de alunos/as trabalham aspectos diferenciados, de modo que se apropriem mais de uns temas e de outros não. Os/As alunos/as se esforçam para, de forma criativa, desenvolver as discussões. Mas estas práticas são suficientes para dar conta de questões complexas suscitadas pelo problema? As próprias alunas afirmaram que não, pois seria preciso muito mais tempo de estudo para possibilitar uma compreensão mais ampla a esse respeito.

Nos cotidianos do curso, pudemos observar algumas situações significativas, que ocorreram com alunas/os e professoras. Entre as alunas, durante a apresentação de um seminário, na hora de falar sobre o povo negro, elas se caracterizaram com tranças nos cabelos. Um aluno negro chegou a se pintar de preto, como se fosse falar do "outro" e não de sua própria história, como se "isso não fosse comigo" (com ele, na verdade). Os grupos apresentaram a "contribuição" do povo negro para a formação da nação brasileira. No entanto, não perceberam que eles/as próprios/as eram negros e negras que fazem a história deste país, juntamente com as outras raças. As alunas se surpreenderam quando descobriram o quanto é marcante a presença da população negra na história, na cultura e na sociedade brasileira. Algumas não se sentiram bem com a discussão e se esquivaram do debate, ou questionaram quando minha aluna as identificou como negras, uma vez que se denominaram de "morenas", e chegaram até a dizer: "não somos negras."

Entre as professoras, duas se destacaram, porque estão se vendo como negras há pouco tempo. Algumas não conheciam a lei 10.639/03, nem a história e cultura da África e dos afrodescendentes no Brasil. Então, pouco ou nada se sabe sobre o povo negro. Para uma professora, a cor da pele é que identifica o/a negro/a e, assim como as alunas, enxerga-se como morena. Diversos autores/as tratam sobre essa questão da identidade racial estar

associada a traços físicos, em especial à cor da pele e à textura de cabelo. Gomes (2002) afirma nesse sentido, que o corpo e o cabelo crespo são representações negativas da identidade negra, como será apresentado mais adiante.

É importante salientar que os conteúdos sobre história e cultura da África e dos/as afrodescendentes são extremamente novos, permeados por diversas singularidade, uma vez que envolvem a identidade, a subjetividade, inclusive as minhas, no papel de pesquisadora. Além de conhecimentos, essas abordagens revelam valores e posturas que necessitam ser desconstruídas e ressignificadas para a superação de concepções preconceituosas, frutos de uma ideologia eurocêntrica.

Outro procedimento adotado foram as oficinas que ministrei às estudantes. Esses momentos foram significativos para o andamento do estudo, pois além de colher material para pesquisa, adquiri muito conhecimento sobre a temática e me aproximei das realidades do corpo discente do Curso de Pedagogia. Os depoimentos das alunas, nas oficinas, me permitiram observar o quanto estas não estão preparadas para abordar a temática afrobrasileira em sala de aula. Outro aspecto é que estas alunas, na sua maioria, se identificaram como afrodescendentes, atitude diferenciada do que foi registrada nas primeiras observações.

Vale ressaltar a própria dificuldade enfrentada pela pesquisadora, uma vez que se tratava de uma temática nova também para mim, na condição de negra e de professora do Curso de Pedagogia. Na época, minha orientanda concluía que o racismo aparece de forma velada no cotidiano do curso mas, devido ao processo de embranquecimento vivenciado, não se percebia o quanto era forte essa questão. À medida que aprofundei minhas leituras e tomei consciência das realidades das pessoas, senti o quanto da cultura e da história de resistência estava presente nos cotidianos, ainda que fossem negados os traços fenótipos visíveis, como o cabelo, a cor da pele. Então, me surpreendi com o pouco conhecimento sobre as tradições da África e dos afrodescendentes no Brasil.

Essa problemática alcança a subjetividade e a identidade de cada praticante, sendo extremamente difícil se manter um distanciamento emocional. Senti que, em alguns momentos, até certa resistência se evidencia em relação a algumas situações específicas que a temática sugere. Gomes (2008) aborda a dificuldade de a pesquisadora negra tratar do assunto de forma distanciada, sem se envolver subjetivamente. Esse é um aspecto importante a ser reiterado nesta pesquisa, que é a falta de neutralidade. Estou envolvida de corpo e alma com todos os sentimentos, emoções, sentidos e razão. A cada momento me sinto reelaborando minha identidade e assumindo a mulher negra que durante muito tempo foi reprimida,

neutralizada, sufocada e embranquecida. Estou enfrentando a *negaçãoafirmação* na própria pele num processo dialético de reflexão da minha história de vida. Estou compreendendo, através de tais desafios, minha própria existência, reconhecendo-me e me desconhecendo em muitos momentos.

Os achados desta pesquisa me impactaram muito, pois não soube como tratar "a questão do racismo na realidade acadêmica da UEPB". Cometi o equívoco de fazer essa generalização e de elaborar outro projeto de IC (2009/2010) já afirmando que existe racismo no curso, mesmo que neste segundo momento o olhar estivesse voltado para o novo currículo. E, para minha surpresa, fui desafiada a enfrentar o meu próprio racismo, descobrindo o quanto me escondia na professora e negava minha cor através de comportamentos sutis que me embranqueciam diante do grupo. Quando assumi minha cor fora da sala de aula, algumas alunas me abordaram sobre o quanto eu estava diferente, e ainda assim não percebi a mudança que acontecia comigo. Porque esse, na verdade, era um momento de tensão, de angústia, de tentar entender o rumo que o estudo tomava, exigindo de mim posicionamentos, em relação aos/às interlocutores/as da pesquisa. E, estranhamente, me excluí do estudo, mesmo fazendo parte do grupo de professores/as. Era como se aquela realidade não me pertencesse e eu a visse apenas como espectadora, distanciada das possíveis consequências que teriam a minha inserção. Essa atitude é contrária ao que Ferraço (2003) expõe sobre o/a pesquisador/a na pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Foi difícil reconhecer o racismo nas minhas atitudes, expressões, nos meus medos em relação ao novo que se apresentava de modo tão intenso. Comecei a fazer tranças no meu cabelo, porém só nos momentos em que eu ia apresentar algum trabalho, como se tivesse que me caracterizar somente em determinadas circunstâncias, isto é, me "vestir de negra". Essa mesma atitude eu pude observar nas alunas do curso. A diferença é que eu assumia que era negra e elas, não; apenas se caracterizavam e falavam do povo negro como se não pertencessem a essa raça do ponto de vista "exterior" à situação observada.

No cotidiano da sala de aula eu era a professora embranquecida e não tratei da temática de etnicidade e racismo, mesmo ouvindo das alunas a necessidade de aprofundamento sobre o tema. O que significa essa minha postura de silêncio? Em contato com alguns professores e professoras cheguei a questionar o por quê deles/as não trabalharem o assunto e sugeri que o fizessem. Então, por que não percebi essa lacuna/ausência nas minhas próprias aulas?

Assim, constatei que é muito difícil, durante o processo do fazer acadêmico, enfrentar todos os desafios que se apresentam no cotidiano, como destaca Ferraço (2003). Uma

dicotomia entre a professora e a pesquisadora deve suscitar um aprofundamento sobre a temática, pois a reflexão da/sobre/na prática, exige pesquisa para melhorar essa mesma prática. Outro problema a mencionar é a coerência no que concerne a esses aspectos, pois se quero formar professores/as pesquisadores/as preciso superar essa dicotomia começando por minha experiência. Como conseguirei provocar os/as futuros/as professores/as a pesquisarem os temas que se apresentam nos seus cotidianos se eu sinto medo de fazê-lo? Essas reflexões provocaram novas descobertas e o aprofundamento sobre a pesquisa dos/nos/com os cotidianos, como consequência do mergulho para *sentir o mundo* (ALVES, 2008). Isto é, nos cotidianos do Curso de Pedagogia, *espaçotempo* em que desenvolvia minha pesquisa e minhas descobertas pessoais.

Percebi e, especialmente, senti, que a cada estudo sobre a temática do racismo, algo novo se revelava, como se estivesse adormecido, escondido em algum espaço, silenciado, despertando dentro de mim, transformando minha identidade. Encontrei-me, então, extremamente envolvida e apaixonada pelo tema, a ponto de a emoção falar mais alto e influenciar meus pensamentos. Essas vivências resultam das minhas formações familiar e escolar, nas quais aprendi a silenciar e a me comportar para ser aceita pelo grupo. Assim, fui embranquecendo aos poucos, e sem me dar conta disso. No entanto, conhecer a história do povo negro e seus desdobramentos até os dias atuais foi significativo e forneceu elementos para a (re)construção da minha identidade. O mais relevante é descobrir o quanto se afirmar negra é mais significativo e expressivo mesmo nos momentos em que não tinha consciência dessa realidade. Sempre foi mais sensível em mim o ser negra do que o contrário. Esse conflito de identidade revela a força das minhas origens, do meu sangue, da minha razão e emoção e, por fazer parte de quem eu sou, repercute nas minhas ações.

Como as duas experiências, de professora e pesquisadora, extremamente ricas, poderiam ter se cruzado? Por que a professora negou a pesquisadora? Será que não era possível esse encontro? Acredito que os cotidianos do curso estão me tecendo como professora e pesquisadora, como afirmam Oliveira e Sgarbi (2008), a partir dos desafios que tais cotidianos apresentaram ao longo destes semestres.

Internalizei, então, um processo de reconhecimento diário, tecendo minha identidade negra a cada momento da pesquisa, embora os instantes ao longo do processo tenham sido confusos, sem contornos, sem a clareza que eu desejava. Todavia, o exercício de pensar e repensar a prática tornou-se sempre válido por permitir novos entendimentos, descobertas e avanços. Os estudos e discussões no grupo de pesquisa ajudaram muito, pois exigiram que buscasse o que fora produzido sobre a temática e percebi a grande *contribuição* que a teoria

pode oferecer neste processo. Mas ainda senti dificuldade de perceber os *limites*, foi preciso ler muito para atingir essa segunda premissa da pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Outro fato, extremamente marcante, foi a apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC - sobre a temática afrobrasileira de duas orientandas. Fiz questão de convidar para compor a banca a professora Gudmar, que foi a primeira a levar o assunto para a discussão do currículo do curso no período da sua reformulação. Na ocasião, eu me apresentei contra algum tipo de acréscimo na carga horária do curso, não conhecia a lei 10.639/03 e reconheço que fui meio grosseira com a professora. O convite para a banca foi uma espécie de retratação, mas também confesso que estava curiosa para saber a relação da professora citada com a temática afrobrasileira.

Lamentavelmente, não gravei este momento, que foi de uma riqueza inigualável. O depoimento das alunas em relação ao trabalho, os comentários das professoras da banca foram muito bons. A segunda convidada, professora Maria, é do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena – Neabi. O momento mais significativo foi o depoimento da professora Gudmar, que assumiu sua origem indígena e afrobrasileira. Ela explicou seu engajamento na questão através da Secretaria de Educação do Estado e do Fórum Estadual sobre Diversidade Afrobrasileira e Indígena, constituído de várias entidades representativas do movimento negro e indígena, com o objetivo de acompanhar o processo de implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 no contexto paraibano. Minha surpresa foi perceber a emoção que esse momento projetou, gerando importante reflexão e mostrando o quanto tal debate nos envolve e transforma nossas identidades, sem que percebamos com exatidão.

Esse fato teve também repercussão em algumas aulas de currículo, pois uma professora que assistiu à defesa de TCC ficou muito surpresa com os impactos que a temática provocou na produção dos trabalhos das alunas. Posteriormente, ela me parabenizou pelos resultados e destacou que, a partir do que presenciou, ficou mais atenta para a abordagem da problemática em sala de aula. Segundo seu depoimento, não imaginava que existisse racismo naquele ambiente acadêmico e que isso fosse tão significativo como foi apresentado nos trabalhos.

Todos esses momentos, que fui vivenciando como pesquisadora, foram muito ricos, plenos de sentimentos que me deixavam sem reação, paralisada, ou que me instigavam a buscar mais informação e aprofundamento. Acredito que tais sentimentos me impediram de investir numa atuação concreta em sala de aula, pois não eram claras para mim muitas das questões que se apresentavam, como por exemplo: a negação do ser negra, o discurso da igualdade, o mito da democracia racial.

A minha percepção inicial sobre a maioria das pessoas contactadas era que essas tinham experiências negativas, apareciam no meio acadêmico e/ou social na condição de sofredoras, vítimas, ou ainda negavam suas origens. Aprendi que é preciso ter cuidado com relação a isso, para não se pensar ou enxergar apenas a vitimização, pois nem todos/as os/as negros/as têm experiências negativas marcando suas vidas. Será que a minha leitura sobre essas histórias era correta? Tais pessoas eram mesmo "vítimas"? Mais adiante veremos que as praticantes reagiram a essa condição.

No segundo momento da pesquisa, novas surpresas se revelaram nos cotidianos. O projeto de IC 2009/2010 visava dar continuidade ao trabalho anterior, só que envolvendo professores/as e alunas do currículo implantado em 2008, que demonstraram interesse pela temática afrobrasileira. Chamou minha atenção o fato de que minha atuação nos cotidianos do curso, ao longo da pesquisa, provocava algumas influências entre docentes e discentes. Alguns professores/as se mostraram abertos e sensíveis para desenvolverem a temática, e apontaram como dificuldades para não tê-lo feito antes o pouco tempo, muito conteúdo respeito e limitações dos/as estudantes.

Um aspecto que contribuiu para o avanço do trabalho foram as discussões e o estudo no grupo de pesquisa sobre a temática afrobrasileira, em que algumas pesquisas de IC e Trabalho de Conclusão de Curso -TCC - foram desenvolvidos. No grupo observei como as alunas que se envolveram com a temática cresceram e auxiliaram nossa vivência de descobertas. Em especial, estas discussões foram valiosas para meu crescimento como professora e mulher negra.

Um destaque foi a presença de alunas brancas que buscaram no grupo enfrentar o racismo que aprenderam na convivência familiar. Reconhecer as limitações da formação e buscar superá-la através do aprofundamento dos estudos foi desafiador para algumas alunas, mas profundamente enriquecedor, segundo seus depoimentos no final da pesquisa, durante a apresentação do TCC.

No semestre 2009.2 eu fui para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, cursar algumas disciplinas como exigência do doutorado. Nesse período acompanhei minhas orientandas pela internet, e aproveitei o máximo a convivência nos grupos de pesquisa das professoras Nilda Alves e Mailsa Passos. Os estudos, a integração com os grupos, a participação nos eventos do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd, foram significativos para ampliar meus conhecimentos e compreensão sobre a temática.

A partir de 2010, quando voltei do Rio de Janeiro e assumi as turmas, um enegrecimento foi se desvelando nos cotidianos do curso. São inúmeras as expressões no

CEDUC, que manifestam aspectos de um povo negro participativo: mulheres, homens, jovens, que vão me proporcionando novas percepções, como se antes não estivessem lá. Isso foi desconcertante: senti-me sem chão, pois a maioria do que havia lido na literatura a que tive acesso dava ênfase ao embranquecimento. Nas conversas com a orientadora, Nilda Alves, ela chamava minha atenção para perceber o enegrecimento da população nos cotidianos, não só em relação à cor da pele, mas a influência africana na cultura brasileira. Então, era preciso que eu percebesse esse movimento, apesar de todas as adversidades vividas pelo povo negro. Anteriormente, minha visão só alcançava a perspectiva do "sofrimento" que afetava esse povo, o meu povo.

No começo não entendi, mas quando cheguei em Campina Grande fui me apropriando das experiências e passei a compreender a complexidade dessa situação. E agora, como poderia pensar de modo contrário ao que havia me limitado? Como destacar o processo de resistência, as lutas, as conquistas e também os silêncios como táticas de afirmação da história e cultura afrobrasileiras? Seria preciso, sim, olhar para a história, mas com outra interpretação, enxergando o avesso dos ditos legitimados, dos não ditos inconfessáveis. Ou melhor, contar as situações históricas num outro tom, adotando outra perspectiva teórica. A partir da visão dos "ditos vencidos", o que se configura um percurso novo (BENJAMIM *apud* LOWY, 2005).

A partir do projeto de IC (2009/2010), duas situações chamaram minha atenção: a primeira, que a maioria das praticantes assumiu sua cor com tranquilidade e entusiasmo; a segunda, a influência da minha intervenção e/ou do grupo de pesquisa nas falas da maioria das interlocutoras. Alguns professores/as destacaram que meu questionamento a respeito da temática gerou duas posições: ou despertou para tratar o assunto nas aulas, ou provocou uma atenção maior na sua abordagem. Em ambas as alternativas, a pesquisa tem trazido significativos avanços para a discussão desta problemática, aproximando a temática afrobrasileira dos debates existentes no curso. Um exemplo foi registrado na semana do curso, em que aconteceram minicursos, mesa redonda e grupo de trabalho (GT) com comunicações orais sobre a temática.

Junto às alunas, o grupo de pesquisa influenciou uma reflexão sobre a cor, a origem e promoveu um estudo sobre a história da África. Neste período fui desafiada a mergulhar ainda mais nos cotidianos e perceber o movimento contrário ao hegemônico entre as redes de relações interpessoais. Comecei, a partir dos textos das minhas orientandas e dos meus, a identificar as marcas fechadas, cartesianas, as generalizações infundadas sobre o assunto. No projeto de IC referido questionei o título, pois ali já se afirmava que existia racismo no curso.

Essa postura afirmativa é incoerente com a pesquisa dos/nos/com os cotidianos, o que levou a um aprofundamento necessário e urgente sobre a metodologia para repensarmos alterações no rumo do trabalho. Aqui começava a quarta premissa da pesquisa dos/nos/com os cotidianos que se refere à análise e escrita do texto, *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

Quando todas as alunas entrevistadas se afirmaram negras, ou descobriram-se negras há pouco tempo, o fato me provocou a discutir a visão afirmativa que não tinha percebido nos cotidianos do curso. A ideia de vítima sobre o povo negro, que se apresentou a mim no primeiro momento, foi sendo superada. A minha visão foi se alargando e percebi que a presença negra se evidenciava cada vez mais em diferentes contextos e situações. A influência do grupo de estudo foi significativa para estes meus novos entendimentos e descobertas, minimizando o sentimento de "perseguição" aos/às negros/as que anteriormente existia no meu inconsciente. Então, entendi que ser negro/a não significa somente sofrimento, mas que também remete a "contentamentos". Com o curso sobre história da África, uma nova compreensão foi se formando e novas percepções surgiram modificando o paradigma anterior.

Em minhas aulas do componente Educação e Trabalho, disciplina do currículo atual, passei a tratar de forma mais sistemática a questão afrobrasileira. Notei confronto em sala de aula, vivenciei situações inusitadas em que as alunas demonstravam seu total desconhecimento sobre a história e a cultura afrobrasileira. Muitas vezes precisei me policiar para ouvir o que era apresentado, pois meu desejo de contradizer e intervir nas discussões poderia inibir o grupo de se expor. Muitas vezes falava do assunto com tanto entusiasmo que o grupo destacava o meu envolvimento a respeito. Em nenhum momento enfrentei algum constrangimento, apesar de algumas alunas depois me contarem que, em duas turmas, existiam pessoas que rejeitavam a temática e a mim, enquanto professora.

A pesquisa de IC (cota 2010-2011) se desdobrou em dois planos de trabalho um que se voltava para o currículo do curso e o outro para a história de vida das alunas. Foi muito instigante porque ousei vivenciar com as orientandas a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, o que exigiu mais atenção, estudo e reflexão. Com o novo currículo do curso descobrimos diferentes posturas de professores e, através do componente de aprofundamento sobre a questão afrobrasileira, novas expectativas foram geradas, práticas coletivas vivenciadas, enfrentamentos e rupturas necessárias.

Como mencionei, meu conhecimento sobre a história e a cultura afrobrasileira e africana era mínimo sendo urgente um mergulho nestes conteúdos para atender a dinâmica de sala de aula. Além disso, por conta de uma mudança promovida pela instituição nos currículos dos cursos, conseguiu-se introduzir um novo componente obrigatório sobre culturas

afrobrasileira e indígena que, apesar da carga horária pequena (30 horas), irá provocar o corpo discente para buscar aprofundamento. Segundo informações da coordenação do curso, o Ministério Público já estava cobrando da UEPB a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, o que favorece essa consciência de aprofundamento temático.

Em 2011, assumi os componentes curriculares voltados para a temática da diversidade e a questão afrobrasileira, facilitando a imersão em termos de leituras e estudos. Como a experiência da disciplina colegiada foi muito positiva, houve ampliação para outro componente. O trabalho coletivo se estendeu para o grupo de pesquisa, pois entrei em um projeto como colaboradora e esta experiência de fazer pesquisa com mais duas colegas, além das orientandas, está sendo muito produtiva. Neste ano também, realizei as conversas com o4 estudantes e 07 (sete) professoras citadas pelas discentes. Contudo, dentre elas, só duas trabalhavam o tema de forma expressiva. Então, decidi ficar apenas com estas e adentrar nas histórias de vida para descobrir a relação de identificação com a temática. O trato com *as praticantes* se refere à quinta premissa da pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Por outro lado, a dinâmica dos cotidianos do curso evidenciava uma maior visibilidade da temática afrobrasileira, mas infelizmente, ainda associa somente a três professoras. Mesmo assim, percebi que algumas colegas docentes estão mais sensíveis à questão e mais alunas estão envolvidas nas pesquisas. Outro destaque nesse sentido é a participação em eventos com a produção de artigos. Apesar do trabalho de corrigir e reescrever alguns textos, estes momentos sempre enriquecem as estudantes nas suas experiências de aprendizagem.

A pesquisa sobre o currículo apontou que a proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia contemplava a temática afrobrasileira, no entanto, alguns equívocos na sua prática docente precisavam ser discutidos. Evidenciava-se, deste modo, a diferença do currículo prescrito e o praticado. E como a turma que entrara no curso em 2008 estava concluindo foi elaborado um questionário de avaliação do currículo, por parte da coordenação do curso. Junto ao corpo docente foi requerida uma avaliação dos componentes curriculares e a revisão das ementas. Com isso, percebi uma oportunidade para propor a reorganização de alguns componentes por semestre letivo, isto é, a necessidade de se distribuir corretamente alguns componentes, além de ampliar outros. As alunas destacaram a sobrecarga no final do curso e a dificuldade de produzir o TCC por conta de problemas dessa ordem, além de apontar algumas lacunas na formação, um exemplo era a questão afrobrasileira e indígena. Assim, além das influências que a pesquisa provocou nos cotidianos, também consegui, juntamente com algumas pessoas, propor mudanças no currículo do curso, e espero que sejam aprovadas, dados os benefícios que podem agregar à formação.

Essa trajetória reflete o que destaca a epígrafe deste texto: *Nada a temer senão o correr da luta. Nada a fazer senão esquecer o medo. Abrir o peito a força numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura.* Nesta caçada da minha identidade racial muito aprendi sobre o fazer da pesquisa nos/dos/com/ os cotidianos.

2 SER NEGRA: NOÇÕES E HISTÓRIAS SOBRE A TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE

É tempo de travessia e,
se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado;
para sempre,
à margem de nós mesmos
(Fernando Pessoa).

2.1 **Noções e histórias que se entrelaçam**

2.1.1 Raça, Racismo e Movimentos Sociais Negros

Discutir sobre a identidade negra exige refletir sobre algumas noções que poderão ajudar a compreender a complexidade da questão. Neste processo, ainda se faz necessário contextualizar e conhecer um pouco da história do povo negro no Brasil. O desafio é conseguir fazer a leitura a partir do lugar da população negra. Para realizar tal façanha, essa pesquisa teria que buscar mais fontes primárias, documentos nos quais ainda poderiam ser encontrados indícios diferentes do que já foi dito nas referências oficiais. Mas não é esse o propósito deste estudo. No entanto, buscarei, nas entrelinhas do já produzido, perceber vestígios dessa realidade. Em paralelo, apresentarei a história de vida de duas docentes negras do Curso de Pedagogia que enriquecerá o diálogo com os estudiosos e as estudiosas sobre a temática em questão.

Não se pode falar de identidade negra sem incluir uma abordagem sobre raça[6].

> O termo 'raça' é usado desde a época moderna, e em diversas línguas europeias aparece, em torno do século XVI, definindo simplesmente 'grupos ou categorias de pessoas reunidas por uma origem comum', o que emprestava ao termo um sentido original aproximado da noção de comunidade. Bem mais tarde, no século XIX, o termo 'raça' ganhou outro conteúdo, sendo

[6] Minha opção foi abordar raça por questões políticas, visto que é presente em nossos cotidianos a ideia de superioridade de uma raça sobre outra, o racismo. Não trato da questão de etnia, são ambíguos os estudos. Ainda que alguns setores do Movimento Negro tenham enveredado por este campo teórico é mais presente a discussão da dimensão política sobre raça.

> apropriado pelas teorias biológicas então em voga. [...] Mas o campo de estudos sobre as relações 'raciais' é ainda forte entre nós, [...] pois trata de uma modalidade de relações sociais e históricas na qual sobressaem conteúdos ligados aos grupos de cor, à discriminação e às heranças do passado escravista na conformação das hierarquias sociais (VIANA, 2007, p.41)

A noção de raça aqui adotada não é biológica e, sim, política. A ciência já provou que não existem raças, só a raça humana. Todavia, como existem pessoas que insistem em se achar superior, ou por conta de sua cor de pele, ou nível sócioeconômico, ou ainda pela formação intelectual, então o termo raça continua presente nos cotidianos. Conforme apresenta Viana (2007), raça envolve relações sociais e históricas marcadas por preconceitos revelando que existe racismo, então precisamos discutir a questão nessa dimensão política. Alguns questionam: "o preconceito racial sofrido pelos afrobrasileiros pode ser visto como originário do seu próprio preconceito individual quando se dão conta que pertencem a uma exótica parcela da população brasileira?[7]" Assim, quando a pessoa negra começa a denunciar o racismo existente na sociedade, incomoda e é logo dito que ela é "complexada", ou "exótica", "não existe racismo no Brasil" e, que "se promove o racismo quando se deseja que leis facilitem o acesso da população negra à universidades e outros ambientes". Tudo isso revela o quanto são tensas e pouco debatidas as relações interraciais neste país, o que atesta a complexidade dessa discussão.

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

Como militante do Movimento Negro na academia, não posso deixar de registrar as inúmeras formas de manifestação do racismo nos cotidianos. Assim, o termo raça se refere às relações que vão se tecendo entre os grupos da sociedade, independentes das características físicas e a partir do sentimento de pertença e identificação com um grupo que expressa suas origens, lutando por reconhecimento dos direitos e pelo exercício de sua cidadania.

Particularmente, entendo que quando mais pessoas conhecerem a história e a cultura da África e do povo negro no Brasil compreenderão as atrocidades sofridas ao longo da história e poderão se identificar, se sentir pertencentes à raça negra, com orgulho de sua ancestralidade e identidade. As narrativas das praticantes desta pesquisa não deixam dúvidas: mesmo no seio familiar, entre pais e filhos/as, percebeu-se uma tensão que gerou alguns

[7] Questão colocada por um grupo de estudantes do Curso de Comunicação Social da UEPB em debate com a pesquisadora, no dia 04/06/2012 sobre a temática da identidade negra.

rompimentos. Contudo, em muitos momentos, as pessoas negras relevavam as discriminações sofridas e procuravam conviver entre si e com os outros de forma harmoniosa. No entanto, sem o enfrentamento do racismo, sem a discussão do problema essa tensão no espaço social não irá diminuir e as relações interraciais poderão sofrer mais limitações.

Além disso, é comum a sociedade associar a pessoa negra a determinados traços físicos, como cor de pele, textura do cabelo, dentre outros, como uma marca negativa (GOMES, 2002). E por que isso acontece? É preciso buscar na história as origens dessa questão da "marca" que caracteriza o racismo no Brasil.

Nos séculos XVIII e XIX se desenvolvem na Europa diversas teorias raciais para explicar as diferenças entre os povos. Os europeus, ao chegarem à África, se colocaram como "civilizados" e denominaram os africanos de "selvagens". Inclusive, para justificar as atrocidades realizadas com essas populações. Diversos estudos científicos foram feitos sobre raças e estas apareciam sempre hierarquizadas: os brancos eram superiores em todos os sentidos. Os negros, além de inferiorizados cultural e intelectualmente, foram tidos como biologicamente incapazes, comparados aos animais (SANTOS, 2002).

"O imaginário europeu devotou para as terras africanas e para os seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes respaldadas pelos expoentes da chamada 'grande intelectualidade europeia'" (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.21). O olhar europeu sobre a África, cheio de mitos e fantasias, ainda hoje influencia os livros e a mídia, exigindo uma postura crítica e o seguinte questionamento: de qual África se está falando?

O continente africano, historicamente, foi considerado um bloco homogêneo, no qual as diversas etnias são ignoradas e todos são denominados negros. Os reinos, as cidades e culturas são dizimadas pelo colonizador, que saqueia as riquezas e tecnologias, sequestrando homens e mulheres como mão-de-obra escrava para as lavouras do continente americano.

Santos (2002), dentre outros autores/as, aborda as diversas teorias raciais que surgiram com o apogeu da sociedade industrial e sua valorização do trabalho. Nessa ótica, os povos que não acompanhassem o desenvolvimento da Europa eram considerados inferiores. Assim, a partir de argumentos ecológicos e hereditários, "os negros seriam duplamente inferiores, pelo clima e pela herança genética, visto que a mudança de uma sociedade primitiva para uma avançada demoraria algumas gerações" (SANTOS, 2002, p.56). Mas outras teorias continuaram aparecendo, pois como os avanços da biologia e da geologia levaram a conclusões diferentes, a única causa atribuída a essas diferenças seria a raça. Assim, vários especialistas surgem para contextualizar a inferioridade negra.

> A construção da idéia de raça no século XIX estruturou, por meio de rígidos princípios, uma acentuada diferença entre brancos e negros. Observa-se que o imaginário europeu está repleto de concepções racistas difundidas em larga escala. Tanto nas ciências como nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável (SANTOS, 2002, p.59-60).

Essas ideias chegaram ao Brasil e se expandiram junto às elites que, preocupadas com a miscigenação e o futuro do país, criaram diversas teses sobre o negro e o mestiço. Alguns dos abolicionistas, inclusive, foram influenciados e lutavam muito mais para eliminar o negro do que protegê-lo da crueldade da escravidão. Posteriormente, os cotidianos foram impregnados pelo pensamento racista, chegando ao próprio negro a inculcação ideológica através de diversos canais, e a escola era um deles.

> A Primeira República é o período de efervescência das discussões brasileiras sobre as raças como determinantes do sucesso ou do fracasso dos propósitos de construção de nação, em face também à legalização da "abolição". Utilizamos aqui, a palavra legalização e não abolição porque nesta data, havia no Brasil, apenas 5% de negros escravos. Os outros 95%, já haviam conquistado a sua liberdade por meio do movimento negro que sempre existiu, ao longo da nossa história. As diferentes formas de resistência, ou seja: a organização dos quilombos, a criação das irmandades, as diversas lutas internas e mesmo o suicídio, a preservação de um significativo acervo cultural de matriz africana e sua resignificação no Brasil, como a criação dos terreiros, a capoeira foram formas de resistência, que contribuíram gradativamente, de forma direta ou indireta, para conquistar a alforria dos escravos (OLIVEIRA, 2007, p. 263, grifo da autora).

É significativo destacar a ação do movimento negro que, desde o período colonial, lutava por liberdade e direitos desse povo, que não ficou passivo frente à escravização, como supõem os livros didáticos. Diversas foram as formas de luta, desde iniciativas individuais de suicídio e assassinatos de senhores de engenho até a organização de fugas, revoltas e dos quilombos, formando redes de indisciplinas (CERTEAU, 2007). A raça negra, mesmo na condição de oprimida, conseguiu fabricar mecanismos de enfrentamento do racismo a ponto de conseguir que suas tradições chegassem vivas até os nossos dias.

> Ganhando espaço no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século vinte, no período correspondente à primeira república, o tema sobre a raça prolonga-se até os nossos dias, exigindo, ainda, que a consciência racial seja enfatizada, como forma de enfrentar as distorções criadas sobre a diversidade biológica e cultural da humanidade (OLIVEIRA, 2007, p. 267).

Como destaca a autora supracitada, o tema raça ainda tem repercussão nos dias de hoje, por isso se faz necessário discutir sobre essa temática, no sentido de conhecer a origem dos equívocos criados pelo racismo científico e compreender como essas influências estiveram presentes na formação da nação brasileira. Não se chegará a uma consciência racial

sem uma reflexão da história e das realidades do povo negro no Brasil. Iolanda Oliveira (2007) classificou o pensamento racial brasileiro em quatro fases:

> 1ª o racismo científico que data do final do século XIX até 1914; 2ª fase intermediária representada pela consolidação do ideal de branqueamento, anos 1920/1930; 3ª questionamento sobre a democracia racial e subordinação da raça à classe; 4ª autonomia da raça em relação a classe social (OLIVEIRA, 2007, p. 268).

A seguir, irei analisar cada fase sugerida pela autora a partir da mobilização dos movimentos sociais negros, tentando refletir o caminho deste movimento ao longo de cada momento histórico. Como vimos anteriormente, o povo negro não ficou passivo frente à escravização, lutou de diversas formas individuais e coletivas para conquistar sua liberdade.

Na primeira fase, que corresponde ao final do século XIX e início do século XX, as teorias científicas influenciaram as elites brasileiras, conforme exposto antes por Oliveira (2007). A política de imigração europeia se intensificou com o objetivo de embranquecer o país, visto o grande número de negros que ameaçava o futuro da nação.

> Visavam, ao mesmo tempo, substituir a mão-de-obra negra no mercado de trabalho, apagar a 'mancha negra' da nossa história e 'higienizar' o sangue da população brasileira. [...] Foram mais de três milhões de imigrantes em, mais ou menos, trinta anos. Aproximadamente a quantidade de negros escravos introduzidos pelo tráfico em cerca de 300 anos. Pode-se avaliar, por aí, a envergadura da primeira e mais duradoura política pública da república: o esforço de substituir a população, de maioria negra e mestiça (PEREIRA, 2008, p.29).

Nesse período, a população negra não recebeu do Estado nenhum tipo de ajuda material e nem políticas públicas foram criadas para inseri-la na sociedade livre. Os negros/as ficaram a mercê da própria sorte para sobreviver, privados de escolas, trabalho e moradias dignas, vivendo em mocambos nas cidades, vulneráveis às doenças e aos vícios (FERNANDES, 2007).

Após a abolição, Petrônio Domingues (2009) afirma que "um setor da população negra fundou associações de diversos tipos: clubes, centros cívicos, grêmios literários e, principalmente, sociedades recreativas e dançantes" (DOMINGUES, 2009, p.19). O autor salienta ainda:

> Empreendendo um trabalho social, político e cultural, publicando jornais, organizando palestras, recitais de poesia, piqueniques, excursões, bailes, grupos teatrais, desportivos, musicais e outras formas de ação coletiva, as associações das "pessoas de cor" exerceram – ou desejaram exercer – um papel de mobilização e conscientização da população negra, procurando mostrar-lhe o seu valor e os seus direitos de cidadão brasileiro na nova ordem social (DOMINGUES, 2009, p.19).

No momento pós-abolição, a preocupação destas entidades era favorecer a socialização, inserção e organização das pessoas no meio social. A migração do campo para

as cidades, aliada à falta de escolas, empregos e moradias, dificultou a integração da população negra e gerou as primeiras favelas urbanas.

Essas associações também se preocupavam com a ajuda mútua da população negra carente. Nestas organizações a presença feminina já se evidenciava e algumas eram formadas só por mulheres negras (DOMINGUES, 2009).

A luta pelos direitos vai ser assumida pela Imprensa Negra, que procura orientar e conscientizar o povo negro para inserção no mercado de trabalho livre e denunciar o racismo e seus impactos na ausência de políticas sociais e na violência que afetava as pessoas negras, quando estas eram abordadas pela polícia.

Alguns jornais da Imprensa Negra tiveram muita dificuldade de sobrevivência, outros conseguiram superar as questões financeiras de manutenção e inclusive um desses (O Clarim d'Alvorada) conseguiu fazer um intercâmbio com outro jornal dos Estados Unidos (Chicago Defender). Esse relacionamento, a princípio, passou ao mundo a imagem do Brasil como uma democracia racial. Segundo Amilcar A. Pereira (2009, p.115) "O Brasil é apresentado pelo 'Chicago Defender' nesse período [1914 – 1934] como o melhor exemplo de 'harmonia racial', de liberdade e de igualdade de oportunidades para os negros".

D'avila (2006) apresenta no seu livro Diploma de Brancura como a constituição do homem brasileiro sofreu influência das teorias racialistas do século XIX, através da eugenia, que serviu como

> Uma tentativa científica de 'aperfeiçoar' a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – [...] os cientistas voltaram-se para eugenia como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a 'melhorar' uma população nacional (D'AVILA, 2006, p.31).

No Brasil, a eugenia saiu do laboratório e serviu para a definição de políticas públicas, pois a ciência, além de dar respostas aos emergentes cientistas, médicos e cientistas sociais, favorecia a elaboração de políticas que "despolitizavam" a discussão a respeito das normas raciais e permitia a captação de recursos com mais facilidade (D'AVILA, 2006). São exemplos dessa realidade as políticas públicas de imigração da década de 1920. Tais

> Políticas visando a embranquecer a composição da população por meio da imigração européia começaram a dividir espaço com novas políticas objetivando embranquecer o comportamento e as condições sociais. O consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a "degeneração" (D'AVILA, 2006, p.55).

Assim, o autor expõe como a escola se transformou num laboratório para os eugenistas desenvolverem programas de aperfeiçoamento da raça. Essas soluções foram criadas para as diversas políticas e práticas educativas, envolvendo toda a comunidade escolar.

> Os resultados desses programas beneficiaram as crianças mais pobres de alguns modos. As crianças recebiam refeições gratuitas, certo grau de tratamento médico e dentário e boa dose de educação higiênica e nutritiva. Por outro lado, eram reduzidas a objetos da ciência, sujeitas a experimentos cujas conclusões eram usadas como provas científicas para manter um sistema de pressuposições sobre classe e raça que descriminavam a maioria dos estudantes de escolas públicas (D'AVILA, 2006, p.92).

Será que podem ser considerados benefícios tais exemplos de assistencialismos? Observa-se que o preço da discriminação presente até os dias atuais foi muito alto. No imaginário coletivo ainda são visíveis os resultados destes estudos. Ainda que a eugenia tenha perdido a legitimação como ciência, muito do que ela criou persistiu ao longo do tempo, resultando nos inúmeros preconceitos que permeiam o espaço social.

Assim, é importante perceber que, neste período, diversos movimentos estão acontecendo: as elites, através das teorias raciais, discutem sobre a formação da nação e promovem o incentivo as migrações europeias para "limpar o sangue brasileiro"; a ausência de políticas públicas que beneficiem a população negra carente; a escola se transforma num laboratório das ideias eugenistas. De modo paralelo, o movimento social negro procura conscientizar e congregar o povo negro, nos mais diversos tipos de grupos, ajudando-o a enfrentar o racismo, a se inserir no mercado de trabalho livre e a se socializar através dos diversos grupos recreativos, religiosos, assistencialistas e culturais. Mas, muitos negros são marginalizados e se envolvem nos vícios e na criminalidade, conforme pode ocorrer com qualquer população sob tais condições.

Na segunda fase da classificação do pensamento racial brasileiro (décadas de 1920 e 1930), segundo Iolanda de Oliveira (2007), a raça deixa de ser fator determinante da nação e é consolidado o ideal de branqueamento. Uma divisão aconteceu entre a intelectualidade brasileira: uns passaram a defender a mestiçagem como processo para o branqueamento da população e o outro grupo colocava a mestiçagem como ameaça, porque poderia representar a degeneração humana.

Paralelamente ao processo de branqueamento, "a primeira 'onda' de maior acesso do negro ao mercado de trabalho ocorreu com a chamada Lei dos 2/3[8], decretada em dezembro de 1930 no bojo de medidas nacionalistas da Revolução de 30" (PEREIRA, 2008, p. 96). Esta

[8] Decreto n. 19.482/30 que propunha a proporção de 2/3 de trabalhadores nacionais nas empresas instituídas no primeiro governo de Getúlio Vargas.

foi a primeira iniciativa efetiva, em termos de política pública desde a abolição, para inclusão do negro no mercado de trabalho. Nos primeiros anos da década de 1930, ocorreu a primeira campanha em favor da escola e do ensino público garantindo mais melhorias para a população negra, bem como a legalização das escolas de samba do Rio de Janeiro e das religiões afrobrasileiras (PEREIRA, 2008).

Neste período é criada, em 16 de setembro de 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB "se destacou pelo tempo em que permaneceu ativa, pelo número de adeptos, pelas realizações e, também, pela quantidade de atividades que desenvolveu" (DOMINGUES, 2009, p. 24). Dentre essas atividades destaca-se a alfabetização da população negra carente, que na sua maioria, estava fora da escola.

> A revolução de 30 havia insuflado de vez a chama da participação política no já agitadíssimo meio negro, que sofrera (ainda mais!) a ação devastadora da crise de 1929. [...] A FNB galvanizou de tal maneira a população negra paulistana e de inúmeros municípios do interior, que se transformou numa preocupação das autoridades constituídas. Aos poucos, sua pregação de civilidade, de austeridade e disciplina, como elementos essenciais para o progresso do homem e mulher *de cor,* granjeou a simpatia de inúmeras personalidades e autoridades paulistas ao ponto de torná-la uma espécie de representação da coletividade negra perante governo e outras instituições (PEREIRA, 2008, p.32-33, grifos do autor).

Assim, a FNB conquistou respeito e reconhecimento não só em São Paulo, mas também em outros estados como: Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Bahia, além de manter contatos e propostas de filiação em várias regiões do país (PEREIRA, 2008).

As mulheres tiveram presença significativa neste período dos Movimentos Sociais de Negros/as. No entanto, sua atuação era secundarizada refletindo as relações de gênero presentes na sociedade da época, e um exemplo dessa situação foi a participação na FNB. Os poucos grupos de mulheres negras existentes não atuavam no espaço público, nem discutiam os problemas específicos da mulher negra. Estes se dedicavam a ações filantrópicas, como cursos de: culinária, corte e costura, organização de eventos recreativos e comemorativos (DOMINGUES, 2009).

O grande objetivo da FNB era se tornar um partido político, mas, ideologicamente, as posições das suas lideranças eram muito contraditórias. A ditadura que se instalou em 1937 impediu a continuidade da FNB, dificultando a inclusão da problemática racial na vida pública, visto que nenhum partido político a vinculava como uma questão política.

A ditadura chamada de Estado Novo (1937-1945) impediu qualquer tipo de organização política no Brasil com violenta repressão. Neste período uma entidade que se destacou foi a União dos Homens de Cor (UHC) que tinha como objetivo ajudar a melhorar o

padrão econômico e intelectual das pessoas para que pudessem exercer com autonomia sua cidadania. Desde sua origem, a entidade buscou contemplar a mulher negra em cargos importantes da sua diretoria (DOMINGUES, 2009).

> Embora sem o mesmo grau de penetração que a UHC teve na 'população de cor', o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi outro grupo importante dessa fase. Fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta inicial era formar um grupo teatral apenas com atores negros, mas paulatinamente o TEN adquiriu uma dimensão maior: publicou um jornal, *Quilombo*, organizou conferência, congressos, promoveu concursos de beleza, inaugurou um centro de pesquisa e um museu (DOMINGUES, 2009, p. 28, grifo do autor).

As mulheres novamente tiveram atuação de destaque no TEN, em especial no jornal, com a coluna Fala Mulher, que discutia problemas relativo a elas, enfatizando a campanha de regulamentação do trabalho doméstico, visto que muitas das mulheres negras atuavam nessa função. Em 1950 algumas mulheres do TEN articularam a criação do Conselho Nacional das Mulheres Negras, cujas propostas contemplavam várias iniciativas de formação profissional, alfabetização e serviços de assistência social e jurídica. Infelizmente, boa parte das ideias planejadas não se concretizaram (DOMINGUES, 2009).

Nesse período, até meados do século XX, as ações do Movimento Social Negro se concentraram no âmbito cultural, educativo, quando diversos grupos foram formados: musicais, blocos de carnaval, congadas, reizados, bailes dançantes, irmandades religiosas, teatro, dentre outras. As religiões de matriz africana se misturaram num sincretismo com as religiões cristãs, promovendo a criação de novas expressões religiosas e a preservação das tradições culturais, visando também a autoafirmação de uma identidade afrobrasileira. Algumas destas atividades mobilizavam grande número de homens e mulheres negros/as, que encontravam na festa, no lazer e no culto aos ancestrais energias para enfrentar as adversidades da vida cotidiana.

Esta movimentação não aconteceu de forma pacífica. O Estado, muitas vezes, tentou reprimir e impedir essas manifestações, além da polícia que as perseguia violentamente. Alguns desses grupos não eram reconhecidos e foram regularmente excluídos. Consequentemente, nossas tradições e ancestralidades foram negadas. Isso torna visível como a astúcia e as táticas (CERTEAU, 2007) do nosso povo venceram a força dos opressores e resgataram a memória negra.

Segundo Oliveira (2007), a terceira fase do pensamento racial brasileiro é marcada pelo questionamento quanto à democracia racial e à discussão da categoria raça subordinado à classe. Os grupos locais receberam influências do movimento que acontecia na diáspora

negra, tanto através da imprensa negra dos Estados Unidos, a partir da campanha *Black is Beautifull,* como do processo de libertação dos países africanos (DOMINGUES, 2009).

Em meio a esse movimento, como apresentado anteriormente, as elites brasileiras procuravam incutir na população, através de vários discursos, a miscigenação em nome de uma identidade nacional homogênea e da difusão do papel do Brasil como uma democracia racial. Essa expressão é usada pela primeira vez por Roger Bastide em 1940. Tais ideias foram seguidas também por Gilberto Freyre que, através de sua obra "Casa Grande e Senzala", mostra uma visão positiva da interação racial no país (OLIVEIRA, 2007).

O mito da democracia racial procura velar o racismo e embranquecer nosso jeito de estar no mundo, de ser, pensar, viver, sentir, sonhar, se relacionar, crer, dançar, amar. No máximo, busca apresentar o/a negro/a como alguém que deu uma "contribuição" para a formação do povo brasileiro. Na mídia, nos livros, a imagem do/a negro/a está associada a algo negativo, mal, perigoso, incapaz, feio, inferior, embora o discurso retórico contido nas entrelinhas defenda que todos possuem os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, enfim, que todos são iguais.

Mesmo não tendo um projeto político claro e algumas lideranças assumindo posturas políticas contraditórias, os Movimentos Sociais de Negros/as reagiram às investidas do poder público e os diversos grupos organizaram debates, ações e propostas como as elaboradas na

> Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945 (São Paulo) e em 1946 (Rio de Janeiro). Essa convenção apresentou um "Manifesto à Nação Brasileira", que foi enviado a todos os partidos políticos da época, visto que, em 1946, o Brasil iria ter uma Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da nova Constituição (SANTOS, 2009, p. 127-128).

Infelizmente, as reivindicações do Manifesto não foram atendidas pelos constituintes. Entre essas havia a luta para que o preconceito de cor e raça fosse considerado crime e pela criação de políticas de ações afirmativas para estudantes negros/as nas universidades, muito antes de tais políticas serem difundidas nos Estados Unidos. Esse Manifesto significou uma ação política dos Movimentos Sociais Negros de grande destaque, pois tentava introduzir na Carta Magna leis que possibilitassem a igualdade racial (SANTOS, 2009). A iniciativa demonstrava um avanço político dos movimentos na época e o reconhecimento da necessidade de admitir representações no parlamento que fossem militantes da causa negra.

> No início dos anos 50, fervilhava o país com desafios cruciais que as classes dominantes iam empurrando desordenadamente, ainda sem um projeto global de nação [...]. De maneira geral, a sociedade se recusava a admitir a 'questão racial'. Era voz corrente (não só entre as elites, mas também entre brancos pobres ou os que não se consideravam negros) que a insistência de alguns quanto ao problema do negro – tão bem 'resolvido' com a democracia racial e o

> branqueamento da população! – não podia passar de maledicência de negros frustrados, racistas, interessados na desordem e desunião do povo brasileiro!! (PEREIRA, 2008, p.29).

Esse pensamento é resultado da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial em que se identificam dois tipos de negro: o que fora embranquecido e o que, consciente de sua cor, luta contra o racismo e a discriminação nos diversos tipos de Movimentos Sociais de Negros.

Neste período, entre1940 e 1950, a UNESCO financiou um projeto que deu origem a várias pesquisas sobre a realidade da população negra no país. Esse feito ocorreu porque o Brasil incorporava no mundo uma imagem de democracia racial. A partir de então, uma volumosa bibliografia foi produzida apresentando a real situação do povo negro na sociedade brasileira.

> Na verdade, a hipótese sustentada pelo dr. Donald Pierson, de que o Brasil constitui um caso neutro na manifestação do 'preconceito racial', teve de ser revista, mau grado o empenho da Unesco pela confirmação da hipótese. Ao que parece, essa instituição alimentava o propósito de usar o 'caso brasileiro' como material de propaganda. Se os brancos, negros e mestiços podem conviver de 'forma democrática' no Brasil, por que o mesmo processo seria impossível em outras regiões? Não obstante, o que é uma democracia racial? A ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de 'boa' organização das relações raciais? Doutro lado, o que é mais importante para o 'negro' e o 'mestiço': uma consideração ambígua e disfarçada ou uma condição real de ser humano econômica, social e culturalmente *igual* aos *brancos*? (FERNANDES, 2007, p.39, grifo do autor).

A dita democracia racial foi desvelada quando os dados das pesquisas demonstraram que a população negra constituía a maioria dos pobres deste país, possuindo: os piores salários, o maior número de subemprego e desemprego, o maior índice de analfabetismo, de fracasso escolar, dentre outros. Uma dificuldade para se fazer algumas pesquisas era a ausência de informações pertinentes, pois o censo demográfico de 1960, por motivos técnicos, só disponibilizou os dados dez anos depois e só se referiu à contagem dos grupos de cor por sexo e idade. Além disso, o censo de 1970 omitiu a pergunta sobre cor da população (HASENBALG, 1999), por determinação do regime militar que considerou a temática raça uma questão de segurança nacional.

Os anos de 1964 a 1985 são marcados pela ditadura militar, quando se proibiu qualquer tipo de discussão sobre a questão racial, que se tornou assunto de segurança do Estado. Neste período, apesar de toda a repressão dos militares, Os movimentos sociais de negros trabalharam no sentido de desmistificar o Treze de maio, e se iniciou a articulação em torno do vinte de novembro como o "Dia da Consciência Negra".

Segundo Amauri Mendes Pereira (2008), na década de 1970, a política desenvolvimentista instituída pelo regime militar gerou "um incremento nas forças produtivas

e a ampliação das oportunidades de emprego e de qualificação profissional, principalmente nas grandes cidades. [...] [o que] resultou em certo benefício para uma grande parte da população negra" (PEREIRA, 2008, p. 43).

> Enquanto um ou outro negro, apenas, galgava setores de trabalho mais qualificados – o que se dava muito lentamente desde a década de 30 – podia ser absorvido, porque não incomodava muito. Mas o 'milagre' [o milagre econômico] acelerou aquele processo. Embora não fossem tantos no início da década de 70 (na verdade, ainda hoje são flagrantes as desigualdades raciais no mercado de trabalho), já era o suficiente para incomodar; inclusive em categorias profissionais onde, até então, só faltava a placa 'reservado para branco' (PEREIRA, 2008, p. 43).

Essa situação foi observada pelo número de negros que ascendeu formando uma classe média negra. Contudo, diversos casos de racismo foram registrados pela imprensa neste período. Enquanto o negro se manteve na condição de marginalizado, ele não incomodava, mas quando adquire visibilidade no espaço social as expressões de discriminação e racismo são percebidas, como se o "lugar" do povo negro tivesse que ser sempre o de subalterno.

No final da década de 1970, o assassinato de um motorista de táxi negro foi o estopim para a retomada da luta contra a discriminação e a violência racial, o subemprego e a marginalização. Em 1979, no primeiro Congresso com representantes de vários Estados, definiu-se que o Movimento Negro Unificado – MNU – pretendia ser uma organização de massas, com estrutura de um partido político, mas com as formas de atuação semelhantes às de um movimento social (DOMINGUES, 2009). O Movimento Negro Unificado congregava várias organizações culturais, políticas e jurídicas com diferentes ideologias.

Ainda na década de 1970, começaram a se formar grupos de pesquisa nas universidades voltados para a temática afrobrasileira. Esse movimento acadêmico promoveu uma intensa mobilização de pesquisas, produção de conhecimentos e eventos, que se ampliaram com as discussões sobre Ações Afirmativas, culminando em 2002 com a formação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), criada em 29 de agosto de 2002. Segundo Gomes (2010), a ABPN não tem fins lucrativos.

> No artigo 3º do estatuto da Associação é possível encontrar a sua finalidade: a) congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros; b) congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil; c) assistir e defender os interesses da ABPN e dos sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas; d) promover conferências, reuniões, cursos e debates no interesse da pesquisa sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil; e) Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil; f) manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior; g) defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e dos Institutos de Pesquisa em Geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação; h) propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País (GOMES, 2010, p.501).

A ABPN, bianualmente, promove um congresso de pesquisadores negros (COPENE), que no ano de 2012 alcança sua sétima edição, congregando estudiosos nacionais e internacionais em torno das temáticas de interesse da população negra. Um novo olhar sobre a produção de conhecimentos sobre o racismo se configura como relata Gomes (2010) a seguir:

> Ao realizar suas pesquisas e tematizarem a questão racial nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos [os/as intelectuais negros/as] produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do 'outro', do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. [...] Essa inserção, sem dúvida, traz tensões. Enriquece e problematiza as análises até então construídas sobre o negro e as relações raciais no Brasil, ameaça territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas, traz elementos novos de análise e novas disputas nos espaços de poder acadêmicos (GOMES, 2010, p. 496).

A agenda do Movimento Negro se enriquece com a contribuição dos/as intelectuais negros/as e novas demandas se formavam, como por exemplo: a luta contra o racismo numa dimensão mundial. Três situações influenciavam diretamente alguns dos militantes brasileiros: a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, contra o *Apartheid* da África do Sul, bem como pela autonomia e libertação dos países africanos da dominação colonial (SILVA, 2009). No âmbito brasileiro a luta pela democratização era uma bandeira assumida pelo MNU, associando-se aos demais movimentos sociais, resultando numa proliferação de ações que mobilizaram diversos grupos em várias regiões do país.

A mulher negra não foi esquecida no Movimento Negro Unificado e várias das suas lutas integraram o seu Programa de Ação. No entanto, nas relações cotidianas dentro do movimento, a mulher era entendida na sua função de apoio, sem direito de participar das decisões. O machismo dos militantes negros levou as mulheres a buscarem a formação de grupos independentes, alguns assumindo a denominação de coletivos, por congregarem mulheres negras de filiações políticas e partidárias heterogêneas. Em 1988, emergiu o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença, RJ, resultado da insatisfação dessa parcela da população com o movimento feminista que também negligenciou suas reivindicações (DOMINGUES, 2009).

A mobilização dos Movimentos Negros no final da década de 1980, quando da elaboração de uma nova Constituição para o país, foi outro evento marcante que culminou com a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, em Brasília – DF. Desta vez, diferente da situação vivida em 1946, as propostas foram aprovadas, a exemplo da lei contra o racismo (SANTOS, 2009). Nesta mesma perspectiva de mobilização foram as comemorações dos 100 anos de Abolição, fortalecendo a organização dos movimentos e a discussão crítica da situação do povo negro no país.

Outro destaque da década de 1980 foi à eleição de um militante do movimento para o Congresso Nacional, pois os parlamentares aliados, eleitos anteriormente, eram raros e não assumiam uma posição de luta antirracista. Segundo Santos (2009), Abdias do Nascimento, uma das lideranças do TEN, foi o primeiro representante eleito dos Movimentos Negros para Câmara Federal e depois para o Senado. Sua luta foi intensa no sentido de denunciar o racismo no Brasil e propor políticas de ações valorativas e afirmativas para população negra em várias áreas.

Todas essas ações provocaram mudanças no cotidiano da sociedade brasileira, especialmente entre os/as negros/as que passaram a perceber e a assumir mais sua identidade. Segundo Amauri M. Pereira (2009) o próprio movimento, que antes tinha uma pauta mais universalista, utópica, a partir de meados de 1990, passa a se voltar para a questão de identidade racial, de igualdade de direitos, de políticas públicas para enfrentamento dessas desigualdades.

> A ordem de relações políticas e institucionais imbricadas, instáveis e conflituosas no contexto da luta contra o racismo nos finais dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 teve inegável importância para as mudanças no perfil e nas práticas organizacionais e de intervenção do Movimento Negro Brasileiro. Sem dúvida, tais mudanças foram bafejadas pelos ventos da nova ordem mundial a partir da queda da polarização socialismo *versus* capitalismo, que potencializaram a definição de um certo sentido a ser trilhado pelas novas organizações negras – sua inserção no mundo das ONGs, da cooperação internacional -, de forma semelhante ao que ocorria em outros setores do Movimento social, embora como "as últimas da fila", chegando mais tarde e inexperientes àquele contexto, disputando esquemas e fluxos menores de recursos, etc. (PEREIRA, 2009, p. 232-233).

Segundo o autor esta mudança na prática das organizações do Movimento Negro pode ser um salto para a luz, visto que novas demandas se apresentaram, exigindo adaptações, conforme os demais movimentos sociais, para continuar na luta.

A diversidade no interior do próprio movimento sempre foi outra dificuldade para sua existência. Aliada a esse fator a vinculação a partidos políticos, a relação com os outros movimentos sociais, com as comunidades negras da periferia ou de áreas rurais, formavam os desafios que ora se apresentavam.

Esta é a quarta fase do pensamento racial brasileiro, de acordo com Oliveira (2007), que se caracteriza pela autonomia nos estudos entre raça e classe, sendo necessária a realização de aprofundamentos teóricos. A partir da primeira década do século XXI,

> O poder público, tendo recorrido anteriormente e durante a primeira república a políticas para eliminar as populações negra e indígena, pressionado nos dias atuais, pelo movimento social negro, reconhece a existência da discriminação racial e a necessidade de promover a reparação junto a esses grupos, por meio das políticas de ação afirmativa e da criação de órgãos específicos para tratarem da questão. Tal movimento governamental, que tem início no

> governo anterior [Fernando Henrique Cardoso] ao atual [Luís Inácio Lula da Silva], se intensifica na atualidade (OLIVEIRA, 2007, p. 270).

O reconhecimento do governo brasileiro de que existe racismo no país foi fundamental para a discussão de políticas de ações afirmativas no sentido de reparar, reconhecer e valorizar a população negra, favorecendo o acesso à história e à cultura africana e afrobrasileira.

Como se viu ao longo da história o povo negro não ficou passivo, diversos grupos se organizaram e lutaram por melhores condições de vida. Esse movimento repercute nos cotidianos da vida nacional influenciando militantes e pessoas comuns a lutarem por reconhecimento. Será que nos cotidianos as pessoas individualmente também não lutaram/lutam contra o racismo formando outro movimento que se soma a luta organizada?

A articulação dos movimentos sociais negros culminou com a conquista da lei 10.639 de março de 2003 que altera a lei 9.394/96 (LDB) para sua implementação. A Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Ela é resultado da organização e luta dos movimentos sociais negros, mas sua existência não garante as mudanças na escola. Na verdade, é preciso que a luta continue agora no sentido de favorecer sua real implementação. Em 2008, essa lei foi ampliada com a inclusão da questão indígena - Lei 11.645/2008.

O governo Lula criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). "Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica" (BRASIL, 2004). A luta contra o racismo foi ampliada, agora se busca a promoção da igualdade racial. Para tanto a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) tem a responsabilidade política de promover a mudança e um dos espaços privilegiados para iniciar essa ação é na escola.

Os professores e as professoras precisam conhecer a história do povo negro, sua cultura e de que modo está presente a força, o jeito e a sensibilidade desta população na constituição do povo brasileiro. Para aqueles/as que já atuam na escola será necessário oferecer cursos de formação continuada, e para quem está no Curso de Pedagogia é preciso que os diversos componentes curriculares reelaborem a abordagem dos seus conteúdos, a fim de que estes não mais excluam a história e a cultura afrobrasileira e africana.

É urgente que se entenda que o racismo e a desigualdade racial são problemas transnacionais e não só do povo negro. Uma mudança efetiva nessa direção exige envolvimento de toda a sociedade. As políticas de ações afirmativas são um caminho, mas muito ainda se tem por fazer. A militância deve permanecer alerta para acompanhar a

implementação dessas políticas, inclusive contribuindo com assessoria, intervindo no processo de formação continuada e lutando para que mais pessoas tenham acesso aos seus benefícios.

No entanto, é preciso perceber nos cotidianos o movimento de pessoas negras comuns que conquistaram ou buscam conquistar reconhecimento e para tanto lutaram/lutam contra as diversas formas de exclusão presente nos cotidianos. O racismo precisa ser desvelado para que tais pessoas tenham visibilidade e sirvam de exemplo para outras na luta contra o racismo.

2.1.2 Ser negra, ou parda, ou híbrida?

Em relação ao termo negro, se buscarmos no dicionário o seu significado vamos encontrar confusões e absurdos. De acordo com Josemir Camilo Melo (2008), a definição é uma construção histórica ideologizada, pois parte de uma visão elitista, negativa do negro e confunde cor com etnia:

> O dicionarista se apropria de uma suposta memória coletiva - suposta porque tais conceitos não partiram do povo negro e sim de pessoas não-negras – portanto uma falsa memória coletiva, quando muito uma memória social, de uma classe dominante, a que outros setores se juntam por cooptação discursivo-ideológica. [...] Criou-se na língua portuguesa falada no Brasil uma gama de enunciados baseados em interditos, tendo por pressuposto o termo negro como algo negativo (MELO, 2008, p.4).

Essa visão negativa e distorcida do povo negro está associada à escravidão, resultado do preconceito que os não-negros tinham a partir do contato com o continente africano. Melo (2008) vai buscar na história a origem da palavra negro, porque, segundo ele, os africanos se identificavam a partir de suas etnias. São os romanos que, ao invadirem o norte da África, vão encontrar "[...] Os homens de pele escura do vale do rio Níger, que foram transcritos como nigri. Daí, este termo se espalhar para toda a população africana subsaariana foi um trabalho de relação conflituosa com os invasores, que generalizaram o termo só recentemente desmistificado" (MELO, 2008, p.6).

Como se percebe, segundo este autor, a origem da palavra está associada ao nome do rio Níger, e decorre da visão do invasor sobre a população da região do rio. Ao chegar ao Brasil na condição de escravizado o africano é denominado de negro pelo seu senhor. É, portanto, decorrente de uma relação de poder entre dominador/dominado que irão se

desenvolver os conceitos pejorativos, racistas, preconceituosos e discriminadores que conhecemos na atualidade e que permeiam o imaginário social. "Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos" (BRASIL, 2004, p. 13).

Esse papel do Movimento Negro de rediscutir, reelaborar e conscientizar a população negra é político e significativo, como se verificou ao longo da história, mesmo na primeira e segunda fase do pensamento racial brasileiro apontada por Iolanda Oliveira (2007). O movimento de pessoas negras foi intenso no aspecto cultural e social, a resistência para preservar suas tradições e cultura marcaram a formação da nação brasileira e foi uma resposta às investidas das elites. Foram as táticas (CERTEAU, 2007), que o povo negro desenvolveu para enfrentar o racismo. Nas fases seguintes o movimento assume uma agenda política, mesmo que não consiga envolver nas suas mobilizações e atividades uma parcela significativa da população.

Assim, neste texto, quando uso a expressão negro/a, faço referência a todos/as que se autodenominam pretos/as ou pardos/as, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, visto que estes reconhecem sua ascendência africana.

Com relação à expressão "afrobrasileiro/a", menciono a pessoa, que independente de características físicas, se autodenomina como descendente do povo africano. "Em vários países, como no Brasil, constatamos uma expressiva presença demográfica de afro-descendentes. Conforme o último censo [2000], na população brasileira a porcentagem de pessoas de origem africana gira em torno de 44,3%" (FERREIRA, 2009, p.39). No censo de 2010, segundo dados preliminares do IBGE[9], das 190,75 milhões de pessoas, 91 milhões se declararam brancas, 14, 5 milhões pretas e 82,2 milhões pardas, apresentando, assim, uma diminuição do número da população branca, que apesar de ainda ser a maioria 47,33%, no censo de 2000 era 53,74%. Entendo que as ações dos movimentos sociais negros levaram a um processo de reflexão e de mudança a ponto de muitos se declararem pretos ou pardos, isto é, negros, a partir de um processo crítico de autoconhecimento. E o que significa ser pardo, expressão muito comum nos depoimentos?

> O termo pardo teve múltiplos usos e significados no contexto colonial. No século XVII, por exemplo, era usado em São Paulo para designar indígenas escravizados ilegalmente. No nordeste açucareiro, de mais acentuada presença africana, tendia a ser sinônimo de mulato, mas deve-se ter em conta, [...] que a emergência dos pardos no século XVII esteve ligada também às uniões entre europeus e africanos, e destes com os indígenas. No sudeste colonial [...] o termo pardo aparecia por vezes referenciado à mestiçagem, mas também usado como

[9] Disponível em http://noticias.uol.com.br/cotidiano/listas/curiosidades-do-censo-sobre-raca-no-brasil.jhtm acesso em março 2012.

> sinônimo de liberto ou homem livre de cor nascido na colônia, independentemente de ser ou não mestiço. A categoria pardo, nesse caso, reveste-se de um conteúdo social especialmente interessante, na medida em que era usada para qualificar homens e mulheres livres de ascendência africana que já estavam relativamente distanciados do mundo da escravidão, mas não eram necessariamente mestiços. Russell-Wood, em análise recente, propôs que a palavra pardo pudesse ser pensada como indicação de uma condição social mais elevada do que aquela habitualmente atribuída aos mulatos naquele contexto. Desse modo, mais de que uma identificação de uma matriz de cor, o termo pardo poderia indicar origem, condição social e *status* das pessoas de cor no universo colonial (VIANA, 2007, p. 35-36).

Como se pode entender, pardo envolve contextos ambíguos e polissêmicos. Ainda hoje, muitos preferem se denominar assim, rejeitando a identificação de negro/a. Parece que esse termo confere mais valor, condição social e *status* às pessoas. Nas narrativas das praticantes desta pesquisa a palavra aparece em alguns momentos, relacionada à mistura entre brancos e negros, ou à cor de pele um pouco mais clara, ou ainda à expressão morena sinalizando o desconhecimento em torno do seu significado.

Segundo Gomes (2003), a obra de Gilberto Freyre atenuou as preocupações das elites com a mistura racial e seus desdobramentos em relação ao progresso burguês:

> Como o próprio movimento da sociedade provou que não há chance de se vislumbrar uma sociedade brasileira branca, a preocupação recaiu, ideologicamente, sobre o aspecto positivo da mistura racial. E foi essa corrente ideológica que deu suporte teórico e legitimidade científica à miscigenação, transformando o mito da democracia racial, expresso nas obras de Freyre, em uma das formas de se manter a ideologia dominante nas relações de dominação econômica e racial e na imagem diplomática do país no exterior (GOMES, 2003, p.103).

É a partir do pensamento de Freyre que a miscigenação passa a ser valorizada. As relações raciais são apresentadas com muita harmonia como se os/as negros/as tivessem acesso aos mesmos direitos que os/as brancos/as. A realidade social desmitifica isso, como vimos anteriormente. No entanto, a ideologia do branqueamento permeia com significativa presença nossa sociedade, inclusive se contrapondo à tese da mestiçagem, porque se deseja, na verdade, ficar branco e não mestiço. A morena é um exemplo de mestiço que se aproxima do modelo branco. Será que se tece, na sociedade, um ideal de ser morena ou se deseja mesmo embranquecer?

No Brasil a classificação racial é cromática, isto é, baseada na cor da pele, na marca, diferente do que ocorre nos Estados Unidos e na África do Sul.

> Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria "branca". Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devido notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico (MUNANGA, 2006, p.131).

Assim, assumir que é negro/a, em muitas situações, é uma decisão política, de consciência racial. No entanto, para aqueles de cor da pele escura, resta a introjeção da visão

de inferioridade, não somente por conta do aspecto racial, mas também socioeconômico, pois se associa a raça à condição social naturalizando o "lugar do/a negro/a" na sociedade. "Como há a negação do preconceito racial por parte deste mesmo grupo [grupo dominante], essa atitude tende a manter o conceito de serem as misérias inerentes ao destino humano do negro" (FERREIRA, 2009, p. 42).

Como foi exposto anteriormente, a mestiçagem poderia ser a salvação da nação brasileira ou a sua degeneração. Pensava-se em embranquecer, clarear não só em termos de cor da pele, mas em relação a assumir a cultura do branco. Assim, a cultura foi colocada num processo de hierarquização, em que a cultura do branco foi tida como superior e as demais culturas julgadas inferiores. A escola contribuiu muito neste processo, negando o valor do legado indígena, africano e afrobrasileiro, ou colocando-o como de segunda categoria. No entanto, novamente, o povo negro permaneceu ativo, foi ensinando e transmitindo suas artes de fazer (CERTEAU, 2007), a ponto de em quase todas as formas de expressão da cultura brasileira se encontrar elementos africanos.

O hibridismo social, hoje, parece não negar as matrizes que deram origem ao sujeito, valorizando-as no mesmo patamar, sem hierarquização, buscando uma relação mais horizontal, de diálogos e respeito com os demais sujeitos. E o que é o hibridismo?

O hibridismo é um fenômeno que ocorreu praticamente entre todos os povos, uma vez que quase não existe pureza entre as populações e são poucas as comunidades que se mantêm isoladas. Significa a interação intercultural, abrange diversos aspectos, não só o racial (miscigenação) ou o religioso (sincretismo) (CANCLINI, 2008). O híbrido traz diversas manifestações de aspectos que retratam influências da África, dos indígenas, das várias nacionalidades europeias e asiáticas, que evidenciam o meio sócio-econômico, o momento histórico, político e cultural. "Mas em geral todos reformulam seus capitais simbólicos em meio a cruzamentos e intercâmbios. A sociedade híbrida que as cidades contemporâneas induzem nos leva a participar de forma intermitente de grupos cultos e populares, tradicionais e modernos" (CANCLINI, 2008, p. 354).

Nesta perspectiva, os processos de tessitura das identidades podem ser marcados por complexos intercâmbios e cruzamentos de capitais simbólicos que mobilizam as relações interpessoais e envolvem aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos. Adiante tratarei dessa questão de tessitura da identitária.

2.2 **Os ditos e não ditos sobre a história da educação do povo negro no Brasil**

Contar a história é uma forma de preservar a vida, de fazer memória, de ressignificar a história, a autoestima, alimentar a esperança e a resistência do povo negro. Não destacar somente a história dos vencedores, dos exploradores, mas dos vencidos, excluídos. Segundo Benjamin, citado por Lowy (2005), as lutas dos nossos ancestrais oprimidos e escravizados devem ser rememoradas não para fazer lamentações ou meditações místicas, mas para que se torne uma fonte de energia moral e espiritual para as lutas do presente: "Não há luta pelo futuro sem memória do passado" (LOWY, 2005, p.109).

Logo, conhecer essas lutas e valorizá-las implica superar o consenso ideológico e a naturalização da exploração desse povo, reconhecer as diversas formas de astúcia e resistência como táticas (CERTEAU, 2007) para manter vivas as tradições, crenças, costumes, enfim, a sua história e cultura, garantindo-lhe autonomia e cidadania.

Meu objetivo, neste momento, é compreender como o processo histórico apresentado anteriormente influenciou o acesso e a permanência da população negra na escola.

Um primeiro ângulo a ser enfatizado concerne à história e à cultura do povo negro. Cruz (2005) inicia seu texto sobre a trajetória da educação da população negra, mencionando:

> Henri Moniote (1976) que tece considerações sobre a tendência, que perdurou durante muito tempo, de excluir os povos não-europeus das narrativas do campo histórico. Tal exclusão foi justificada por uma idéia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-européias, antes do contato com os brancos. [...] Embora o autor esteja referindo-se àquilo que justificou o europocentrismo histórico no contexto europeu até meados do século XX, percebemos que mesmo no início do século XXI, no Brasil, a problemática exposta por ele permanece atual, especialmente no que concerne à história da educação brasileira (CRUZ, 2005, p. 21).

No pensamento exposto, duas situações merecem problematização. A primeira trata da visão sobre os não-europeus, quando afirma que nada de notável aconteceu com esses povos antes da chegada dos brancos. Será que os povos africanos não fizeram história? E o Egito, Etiópia, Gana, Congo e as diversas etnias que povoavam o continente africano? A segunda situação revela que essa ideia permanece ainda hoje expressa em muitos livros didáticos, bem como na mídia e no imaginário social. A visão de selvagens, de incivilizados e de bárbaros continua apregoada na atualidade. Por que as obras existentes não destacam as atrocidades que foram feitas ou patrocinadas contra essas populações pelos "ditos" civilizados? Quantos registros dão conta dessa perspectiva?

É preciso, pois, desmistificar essas ideias, que são falsas e refletem uma ideologia elitista, eurocêntrica, dominante. Somente o conhecimento, a pesquisa, o estudo poderão ajudar na sua superação. Nesse sentido, a história da África deve ser pesquisada a partir de uma visão crítica. Os textos de muitos autores reiteram uma visão equivocada, não abordando as riquezas, a organização de muitos reinos e cidades, os valores e costumes das comunidades autóctones, as descobertas tecnológicas e as produções do povo negro nos diversos campos da cultura. A literatura europeia não considera a diversidade étnica na África, trata o tema com homogeneidade, ou fragmenta demais, abordando algumas situações como questões isoladas.

Cunha Júnior (2005) destaca um cientista e historiador do Senegal Anta Diop que

> Fala da unidade cultural africana na diversidade (DIOP, 1959). [Para Cunha Júnior que aprendeu com Diop] isto significa que existem eixos comuns, norteadores do conhecimento, da história e da cultura africanas. Esses eixos partem de concepções filosóficas válidas para todo continente africano, dando o significado de unidade cultural africana. A diversidade surge das localidades e das épocas históricas específicas e contextos históricos particulares que desenvolveram esses eixos culturais. A unidade cultural surge da existência de uma unidade geográfica. O continente é um território único construído pelas relações comerciais e políticas entre os povos africanos. [...] O conceito de unidade geográfica, econômica e cultural é importante, pois integra a história africana, permite uma compreensão da dinâmica interna do continente africano (CUNHA JR., 2005, p.259-260).

Essa visão de unidade na diversidade é algo que precisamos aprofundar em nossas pesquisas, pois a tradição greco-romana, que é a base do pensamento ocidental, é dualista e excludente, nos termos do isso ou aquilo. Pensar a história e a cultura da África é transpor a perspectiva dualista, não como algo que se exclui porque é diferente, mas porque se precisa buscar compreender a diversidade como aquilo que soma, multiplica-se, reelabora-se, tecendo-se com o multicolorido das partes na riqueza da totalidade.

> A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. [...] Deve ser uma história africana que abarque toda a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Uma história que destaque as aquisições tecnológicas, políticas, econômicas e sociais das sociedades africanas, com destaque ao período que vai do século 12 ao 18, pelo fato de este ter uma incidência mais direta na sociedade brasileira (CUNHA JR., 2005, p. 260-261).

Assim, a história do povo negro precisa ser contada, pois a nossa população, mesmo sendo ocidental, sofreu influência da história e cultura africanas. Milhares de africanos/as foram sequestrados e violentamente trazidos para as terras brasileiras, onde seus costumes, suas tradições, suas maneiras de pensar foram se misturando com os nativos indígenas e europeus formando um pensamento afrodescendente desprezado pelas elites que não imaginavam que esses sujeitos fossem capazes de elaborar.

Segundo Cunha Júnior (2005) a cultura africana apresenta uma base de princípios civilizatórios que, na literatura, surgem como Cosmovisão, Filosofia ou Gnose Africana, inspirando as diversas áreas do conhecimento, influenciando as práticas cotidianas do povo. O autor destaca que esse pensamento de teor africano foi constituído a partir de alguns elementos fundamentais:

> A comunidade e o seu enraizamento na terra e a ancestralidade. Estas marcas significam, para o africano, a noção de repetição dos ciclos de vida, dos astros e do universo. Sequência que se repete, mas com modificações, com acréscimos. [...] O pensamento africano procura sempre a explicação da totalidade como um conjunto indivisível complexo e de conexões múltiplas. A comunidade, sua terra e seu povo constituem a base da identidade e da construção das sociedades africanas. A força vital e a palavra são dois conceitos que explicam os dinamismos, as mudanças, nas sociedades africanas (CUNHA JR., 2005, p. 262).

É importante salientar que esse povo tinha história, cultura, filosofia, tecnologia, saberes os mais diversos, e não era constituído de animais indolentes, preguiçosos como se incutiu no nosso imaginário. Eram homens e mulheres, trabalhadores/as, alguns com domínio das letras, habilidosos em seus ofícios e obstinados na luta para conquistar a liberdade de seu povo. Eram protagonistas desta luta, através da elaboração de diversas táticas de indisciplina (CERTEAU, 2007). Um exemplo disso é a busca pela educação, através do esforço de aprender o novo idioma e de ensiná-lo aos seus descendentes. Outro é a manutenção de suas tradições religiosas, apesar de todo o ritual da catequese cristã-católica a que eram submetidos.

Outro significativo grande exemplo de indisciplina foi a formação dos quilombos, locais onde se organizavam as pessoas que fugiam das senzalas. Eram comunidades entranhadas no meio das matas, de difícil acesso, com uma estrutura política e militar, semelhante às comunidades existentes na África. O mais famoso deles foi Palmares, liderado por Zumbi, e alguns resistiram até a atualidade. Segundo a tradição oral, antes de saírem da África os/as escravos/as deveriam circular uma árvore, ritual que significava o desligamento com o seu passado. Contudo, na memória destas pessoas não se apagavam as formas de vida e organização social que foram reproduzidas em alguns quilombos, além, da dignidade, da força e do desejo de libertação, que era alimentado no sofrimento, na solidariedade e no culto aos ancestrais.

As mulheres tinham um papel especial de contar as histórias do seu povo. Eram as griôs, incumbidas de manter vivas as tradições, os costumes, valores, as festas e o culto ancestral. Apesar do sincretismo com os santos do catolicismo, essa tradição se preservou originando novas formas de culto, nas quais se fortaleceram as lutas e a organização dos

quilombos. Assim, da mesma forma que é necessário estudar os gregos e os romanos para entendermos o pensamento ocidental, precisamos estudar a África para compreendermos o povo brasileiro.

Barros (2005) discute a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. A autora apresenta "dois movimentos que se opõem e se complementam em relação à educação. [Ela chama] De ação branca e ação negra" (BARROS, 2005, p.79). Na primeira ação, destaca o papel da escola para a população negra como uma forma de disciplinarização do corpo e da mente, no final da escravidão. No bojo dessa discussão estava a preocupação com a formação da nação brasileira e como o povo negro seria introduzido no mercado de trabalho livre. Ou seja: só a educação poderia garantir a 'verdadeira libertação'. A autora discute ainda os sutis mecanismos de discriminação enfrentados pela população negra e traz depoimentos de inspetores e de um professor, do período entre 1855 e 1877, em que se destaca o convívio interracial, acrescentando

> Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de "vestimentas adequadas", ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permanecem nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (BARROS, 2005, p.85).

Essa citação reforça a ideia apresentada anteriormente, no que se refere à pseudodemocracia de uma "educação para todos", quando percebemos que os/as filhos/as do povo negro continuavam sofrendo toda espécie de discriminação na escola.

Na visão da ação negra, toma-se por base a história que trata dos "vencidos". A autora relata experiências de negros/as envolvidos/as na escola desde o período da escravidão, a exemplo de Antonio Ferreira Cesarino e suas irmãs alfabetizadas que dirigiram uma escola, em Campinas, e receberam a visita do Imperador (BARROS, 2005).

De acordo com essa ótica, constatamos que a presença de professores/as negros/as era uma realidade em diversos lugares. "Um dado importante refere-se também às cores dos professores. Diferentes registros demonstram a presença de professores pardos e negros, além de pobres, principalmente nos relatórios de inspetores" (VEIGA, 2008, p.512). Esse registro ocorre no final do século XIX e início do XX em Minas Gerais.

Müller (2003) produz um artigo, no qual mostra a presença de professoras negras no Rio de Janeiro, no período da Primeira República. A autora salienta que a partir da abolição

> Iniciou-se na memória social um processo de apagamento das lutas contra a discriminação racial e da expressiva participação de afro-descendentes nessas lutas. Permanecendo para a posteridade quase que só a idéia da 'redenção de uma raça'. Omitia-se que em 1888 a maior parte da população afro-descendente era livre, e remetia-se a menção a negros e pretos ao passado, como atributo daqueles que foram submetidos ao cativeiro (MÜLLER, 2003, p. 73-74).

A autora salienta como se tentou apagar as lutas que garantiram para a população negra direitos e conquistas, e a denúncia da falta de organização de políticas públicas que inserissem os ex-escravos no mercado livre de trabalho, integrando-os à sociedade nacional. E, por fim, reitera que as elites se preocuparam com a miscigenação como uma alternativa para o embranquecimento da população. Nessa perspectiva, a escola teve um papel fundamental para a criação do povo brasileiro e aos poucos foi sendo pensada para atender ao propósito que se esperava, mesmo que fosse preciso cooptar pessoas (professoras).

São evidenciados exemplos de como alguns negros/as se diferenciavam quanto ao nível de instrução e de inserção profissional, bem como de outros/as que tiveram acesso ao ensino da Escola Normal e ingresso no magistério público do Rio de Janeiro. Para alguns destes/as a ascensão implicava na mudança de cor, no branqueamento, denotando que a cor está relacionada com um lugar social.

Müller (2008) traz no seu livro, *"A cor da escola: imagens da Primeira República"*, uma fala de Fernando de Azevedo, emitindo juízos bem coerentes com o de sua época, que aspirava pelo branqueamento da nação brasileira, acrescentando que foi ele o responsável pelas políticas de acesso ao magistério, em que se restringiram as oportunidades das moças não-brancas (MÜLLER, 2008).

Constata, através de fotografias e pesquisas documentais, que existiam professoras negras antes deste feito e, com o tempo, elas vão desaparecendo da cena educacional. Em algumas fotografias, as professoras negras se escondem atrás das colegas, ou estão em posições não destacadas, uma vez que existia uma hierarquia para o arranjo dos lugares mais apropriados. Ou ainda, são embranquecidas em fotografias de momentos diferentes que, significativamente, diminuem o acesso destas pessoas, resultando na sua invisibilidade social.

Até a década de 1980, diversos exemplos de negros/as que enfrentaram situações de discriminação se multiplicaram, pois muitos/as daqueles/as que conseguiram estudar eram vistos/as como incapazes, desordeiros/as, violentos/as, quando reagiram à indiferença, ao desprezo, às piadas, aos apelidos e por isso muitas vezes eram invizibilizados/as. Não eram convidados/as para participar de atividades de destaque, não recebiam a mesma atenção dos/as docentes e precisavam se empenhar muito nos estudos e no trabalho para conquistar um bom desempenho, conseguindo então provar sua capacidade e inteligência.

Segundo o depoimento de Severina, uma das praticantes da pesquisa, muitas vezes ela era a única negra da turma que estudava. Como era pobre, o problema financeiro era outro agravante: ter o mesmo material escolar que as outras meninas era impossível. As alunas brancas e pobres também se solidarizavam e se agrupavam com ela e, muitas vezes o silêncio, o recolhimento, o distanciamento do grupo era a tática usada para enfrentar as situações de discriminação.

Um destaque é que essas táticas usadas pelas praticantes (CERTEAU, 2007) eram movimentos que, no cotidiano, provocaram a formação de verdadeiras guerreiras. Essas mulheres não ficaram na condição de vítimas e, mesmo não participando de movimentos de resistência organizados, foram responsáveis pela tessitura de redes de conhecimentos e de relações interpessoais que permitiram a ascensão profissional e financeira. Especialmente, mudaram seus *status quo*, pois conquistaram lugares antes nunca imaginados pelos seus familiares.

Muitas vezes nos apresentaram uma história dos heróis, na qual a organização popular não aparece e muito menos se valoriza os papéis dos indivíduos. Os gestos ressaltados surgem como representações de passividade, conformismo e subordinação. Porém, revelam micro-indisciplinas, que provocaram mudanças tanto no que foi planejado e idealizado para a população negra, como para as pessoas individualmente, visto que algumas chegaram a mudar suas condições de vida.

Como poderíamos (re)escrever a história da educação do povo negro no Brasil de forma que nossos/as alunos/as sentissem orgulho de suas origens?

Neste sentido, os/as pesquisadores/as precisam reelaborar essa história e subsidiar os cursos de formação de professores/as para a superação desta lacuna. Uma dificuldade a ser enfrentada é a inexistência de fontes.

> A problemática da carência de abordagem histórica sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Daí a necessidade e a pertinência de pesquisas contextualizadas, que busquem na oralidade e na memória as fontes para a compreensão dos sentidos socioculturais, bem como a inferência sobre os processos de dominação sofridos por diversos grupos sociais em nossa história, e as formas de resistência que não tiveram visibilidade nos documentos oficiais, a exemplo dos quilombos. Essa intenção investigativa aponta que o povo negro não ficou passivo frente à lei e a ordem estabelecida, afinal, foram muitas as táticas utilizadas por esse

povo, formando uma rede de indisciplina (CERTEAU, 2007), que favoreceu a preservação e a ressignificação de muitos elementos da cultura africana na diáspora.

Para Cruz (2005), outro procedimento adequado seria reunir os estudos já existentes de resgate da experiência de educação do negro e ainda fazer uma releitura da história da educação brasileira, questionando a invisibilidade deste segmento. Como é possível perceber, existe uma relevante demanda para historiadores/as e educadores/as se debruçarem em torno dessa temática. Em especial os/as afrodescendentes, que não podem se furtar a esta tarefa, dada a nossa responsabilidade política. Assim, tentarei a seguir reunir alguns autores que procuraram mergulhar no estudo da história da educação do povo negro para que se entenda os vários movimentos ocorridos ao longo da história da educação brasileira.

Segundo Silva e Araújo (2005), a reforma Couto Ferraz, em 1854, instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças de 07 anos de idade e sua gratuidade na Corte. No entanto, uma ressalva nesta lei impediu que crianças com moléstias contagiosas ou escravas fossem aceitas. A associação entre negros, escravos e doentes contagiosos foi mais uma forma de excluir o negro da escolarização, visto que muitas crianças negras, neste período, nem eram mais escravas. Negros/as livres ou escravos/as não podiam estudar, a carta de alforria, por si mesma, não garantia a cidadania.

Contudo, conforme discutido, a passividade não foi a marca deste povo. Existia negro/a na escola desde o período da escravidão. Não eram muitos, mas alguns conseguiram se formar. Inclusive, alguns chegaram a ser professores/as e diretores/as de escolas. E por que este fato não é registrado com louvor na história da educação? Por que se omite a luta dos/as negros/as nesse segmento? Por que não se aborda os diversos mecanismos implícitos e explícitos em lei que dificultavam a entrada e a permanência deste grupo social na escola?

Fonseca (2007) aborda como o negro é tratado na historiografia educacional. Parte da análise das três correntes existentes na história da educação (tradicional, marxista e história cultural), o que permite compreender a invisibilidade dada ao povo negro. No pensamento do autor, as duas primeiras correntes, apesar de terem bases teóricas distintas, na perspectiva marxista não se consegue romper com a invisibilidade dada a população negra. Ambas tratam do povo negro apenas quando se referem à escravidão ou ao trabalho.

Segundo Fonseca (2007), as duas correntes apresentaram bibliografias que permitiram uma análise sobre a questão das pessoas negras em nível nacional: “Não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros [na visão marxista], pois estes se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas” (FONSECA, 2007, p.27). O autor destaca apenas um exemplo, existente na bibliografia pesquisada, que se refere à “questão dos

pardos". Esta retrata as tensões raciais presentes na sociedade e manifestadas na educação, em 1689.

Não podemos deixar de registrar nossa indignação frente ao discurso da corrente tradicional, que apresenta Fernando de Azevedo, um dos *Pioneiros da Educação,* que escreveu o Manifesto da Educação Nova, na década de 1930 do século passado, defendendo ideias de acesso à escola para "todos" os cidadãos que estavam em condições inferiores economicamente.

Segundo D'avila (2006), Fernando de Azevedo era membro da primeira Sociedade Eugênica de São Paulo como secretário e depois foi responsável pela reforma nos sistemas escolares do Rio de Janeiro (1926-1930) e São Paulo (1931-1934*).* Deste modo, após os anos de 1930, ficou mais difícil a população negra ter acesso à escola e nela permanecer. O discurso da corrente marxista identificou que o modelo de educação adotado no país beneficiou as elites e marginalizou as camadas populares presentes na escola pública, como o modelo de escola dualista, mas não tratou do negro nesse cenário.

Na terceira corrente citada por Fonseca (2007), a proposta de análise sofreu mudanças porque não se encontrou bibliografia que evidenciasse a situação nacional, e sim, pesquisas localizadas por Estados, o que permitiu compreender os vários exemplos que citaremos a seguir. Por outro lado, isso revela que o livro didático adotado nas escolas continua reproduzindo a visão tradicional ou marxista, em que a população negra não tem visibilidade, além de enfatizar a problemática da escravidão.

Parece-me que as elites, que desde o período da colonização estiveram à frente do poder político, não entenderam que uma nação para se desenvolver precisa investir na educação de todo o seu povo e não apenas de um segmento, como ocorreu no Brasil.

Segundo Veiga (2008) o problema se inicia no período do império, com a inauguração da escola pública com o objetivo de homogeneização. "Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desses grupos – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir da sua representação como grupo não civilizado" (VEIGA, 2008, p. 506). Assim, para a autora, o papel da escola é de inclusão, visto que sua função era "civilizar". Diversos mecanismos foram criados para garantir o cumprimento da lei da obrigatoriedade da frequência escolar, com penalidades e multas. No entanto, não foram criadas as condições

> Para as crianças terem freqüência regular na escola e, principalmente, aprenderem a aquilo que se esperava delas: o saber escolarizado. Os motivos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, mas principalmente em razão

> da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de "difícil educação" (VEIGA, 2008, p.507).

Esse cenário configura que, na origem da escolarização do país, a questão racial é visível e os constrangimentos vividos pelo povo negro na escola, ao longo da história, foram marcas do racismo e precisavam ser desvelados, denunciados e superados. Assim, a cor da pele, a origem racial não podem ser apontadas como causas do fracasso escolar. Segundo Veiga (2008), a escola imperial fracassou na sua função civilizatória e, na República, se organizou no sentido de depurar sua clientela, atendendo a crianças de famílias de "boa procedência".

Como vimos, existiam negros/as na escola desde o período da escravidão. Estes não eram muitos e as dificuldades eram grandes, mas a resistência do povo negro gerou uma rede de indisciplina que permitiu não só o acesso às Primeiras Letras, mas aos bancos da Escola Normal, e, até mesmo, a formação acadêmica.

Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005), igualmente, citam diversos autores/as e chegam a falar na formação de sociedades secretas entre os negros que, além de desafiar seus senhores, tinham um plano de

> Resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.69).

Nesse sentido, a indisciplina coletiva era uma forma de sobrevivência para esse povo, possibilitando a transmissão de suas tradições, sua cultura e história, através do uso de diversas táticas (CERTEAU, 2007), algumas muito comuns nos cotidianos. Os historiadores e educadores que quiserem estudar o povo negro precisam fazer como Certeau (2007) que segundo Luce Giard, na introdução do livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer,* parte de uma

> Não-credulidade diante da ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar, sua atenção à liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, seu respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta por essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Assim é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização. É natural que ele concentre a atenção nos minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis "insinuam", como lhe apraz dizer, brincando com os dois sentidos do verbo, na ordem imposta. [...] Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de "imemoriais inteligências", enraizadas no passado da

> espécie, nas "distâncias remotas do vivente", na história das plantas ou dos animais (CERTEAU, 2007, p.19).

Luce Giard apresenta como Certeau (2007) se comporta na pesquisa, destacando a forma positiva de nas micro diferenças saber perceber a resistência e os avanços que fortalecem o fraco. Esses mecanismos de resistência são muito antigos e os/as pesquisadores/as podem ressignificar suas práticas para avançar no estudo dos vencidos, das populações marginalizadas para compreender os diversos desafios que o presente nos impõe.

A história da educação do povo negro não se dá apenas na escola, pela via da educação formal. Desde a época da escravidão existem relatos sobre aqueles que estudavam de forma clandestina, e os movimentos sociais de negros, organizados desde as primeiras décadas do século XX, foram significativos para a formação educacional desse povo. A educação era uma preocupação presente na pauta de reivindicações destes movimentos, visando, em especial, as milhares de pessoas analfabetas, na luta pela escola pública para as crianças, jovens e adultos. Em diversos momentos, iniciativas de alfabetização de jovens e adultos foram concretizadas nos mais diversos grupos atestando o ativismo dessas organizações.

> O Estado Brasileiro do Pós-Abolição, pouco investiu na educação do povo e, em particular, na educação do povo negro: 120 anos depois da Abolição, os negros permanecem na base da pirâmide social em todos os aspectos e, em particular, nas condições muito desiguais de acesso à educação, como tem mostrado os estudos da sociologia da educação, apesar de serem poucos os que tratam da dimensão racial. Enfrentar as faces e interfaces da discriminação racial no território escolar e compreender a invisibilidade dos processos e práticas racistas permitem desconstruir os fundamentos da sociedade racista que retoricamente se nega (GARCIA, 2009, p.289).

Diversos estudos comprovam o quanto que a população negra foi excluída da escola, desde a dificuldade do acesso, por serem poucas escolas públicas, por falta de material escolar, de condições da família de manter os estudos dos filhos, os currículos escolares estranhos a realidade das classes menos favorecidas, a necessidade de trabalhar para sobreviver, as condições precárias da escola para atender as necessidades de crianças, jovens e adultos, dentre outras.

É relevante destacar que, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, como vimos anteriormente, um passo significativo foi dado no sentido de melhor atender a população negra nas escolas, pois além do ensino da história e da cultura afrobrasileira e africana, esta trata também das relações raciais que precisam ser refletidas no interior das salas de aula, como veremos mais adiante.

Em razão do exposto, cremos que é pertinente que no componente curricular História da Educação no Brasil se aborde sobre a questão da exclusão do povo negro, desde o acesso

as escolas, como sua permanência nos bancos escolares. Muitos fracassaram, evadiram ou foram reprovados. No entanto, alguns conseguiram e enfrentaram todas as adversidades, concluindo os estudos e lutaram por postos de trabalho, tidos como de exclusividade de pessoas brancas.

Alguns se envolveram em organizações negras, mas outros/as no seu anonimato e, muitas vezes, no seu silêncio, lutaram para sair do "lugar" dito para as pessoas de cor. Os exemplos das professoras e alunas negras do Curso de Pedagogia, retratados neste texto são significativos, suas histórias de vida revelaram esse movimento nos cotidianos de pessoas comuns, suas táticas, astúcias (CERTEAU, 2007) e força para não ficar no lugar de vítimas e de "coitadinhas" são expressivos.

2.3 **Histórias de vida de docentes negras do Curso de Pedagogia**

A seguir apresentarei a história de vida de duas professoras negras do Curso de Pedagogia que assumem suas identidades nos cotidianos do curso de forma expressiva a ponto de serem apontadas pelas alunas como referência sobre a temática afrobrasileira.

2.3.1 Narrativa da professora Cristiane

Eu quero começar lembrando uma brincadeira que fazíamos com o meu avô materno, quando chegava à casa da roça e ia lavar as pernas. Minha avó botava uma bacia de água para ele não entrar em casa com as pernas sujas e a gente se juntava em torno para ver a cor das pernas dele. Eram tão brancas que a gente ficava mangando dele, chamava-o de "perna de vela", sempre com aquelas brincadeiras de criança. Por outro lado, a minha avó era negra, mas o cabelo dela era muito liso. A minha avó era o que se denominava de cabocla: negra com ascendência indígena. Então, essa mistura veio desde a família de minha mãe: tudo misturado. Minha mãe tem irmãos de todo tipo: branco, branco com traços negros, negro com traços de brancos. Minha mãe é negra, mas com traços físicos de brancos, nariz afilado, rosto todo afilado.

Eu me autodenomino negra. Negra e brasileira, afrodescendente, remanescente indígena e também não negando o lado europeu, tenho ascendência alemã pelo lado paterno. E quando converso com as alunas sobre minha identidade, elas negam o tempo todo. Quando você diz: – "eu sou negra", elas respondem: -"não, professora, a senhora não é negra, não", negando.

Em relação à escola, a gente nunca sofreu nenhum tipo de discriminação, eu pelo menos nunca sofri. Porque quando se é negro e se tem uma situação econômica melhor as pessoas não fazem essa distinção entre você e o outro. É como se você embranquecesse, então eu nunca sofri. Mas eu me lembro de uma situação que sofri na escola. Na turma estudei com uma menina chamada Luisa e ela era loirinha, dos olhos azuis. E eu nunca consegui ganhar de Luisa, então as disputas eram sempre entre eu e ela. Quem ia ser a rainha do milho era eu ou era Luisa. Ela sempre terminava ganhando porque se enquadrava mais no perfil e no estereótipo da rainha e eu não. Mesmo que algumas pessoas ficassem repetindo: "mas Cristiane é mais bonita". Mas ela era loira, tinha os olhos azuis, era branquinha e eu não era. Essa disputa continuou na medida em que a gente foi crescendo no colégio e se estendeu a disputa pelos meninos. Os meninos diziam que gostavam mais da negra, que ninguém, na verdade, chamava de negra: era morena, negra não. Negra é uma expressão usada de um tempo para cá, porque a gente passou a se assumir como negra. Mas eu era vista como morena, mesmo que morena, algumas vezes, significasse que você era negra.

Enquanto eu estudava no que seria hoje o Ensino Fundamental I, não tive nenhum registro marcante de estranhamento. Mesmo depois que cresci, inclusive eu me sentia popular com os meninos até porque eu gostava muito das "coisas dos meninos", e Luisa era muito dondoca. Enquanto as pessoas orientavam as escolhas, ela levou vantagem sobre mim. Depois que isso passou a ser mais independente eu ganhava sempre dela.

Mas uma situação que eu vivenciei de discriminação mesmo foi com a mãe de um ex-namorado, que era deste lugar onde meus avós maternos moravam. Era um namorado de férias. A mãe dele não queria o namoro da gente porque eu era negra e a família da minha mãe era uma família de negros. Eu me lembro dessa situação nitidamente, mas fora isso, eu não me lembro de outro fato.

Na minha casa não havia conflitos por conta da pele. Lá em casa isso nunca aconteceu e é interessante, porque eu sou negra, a minha irmã, é a do meio, é branca e o meu irmão, que veio depois, é a mistura de mim e da minha irmã: ela saiu mais à família de meu pai. Uma coisa interessante ocorreu com meus sobrinhos: lá em casa saiu assim, a minha

irmã tem uma filha branca e um filho negro, isso é a genética; meu irmão tem os dois filhos brancos e eu tenho um filho branco e um filho negro mesmo; negro como eu.

Em relação a isso lá em casa não aconteceu nenhum tipo de briga, brincadeira de nada, nunca aconteceu isso até porque essa percepção da mistura sempre apareceu, mesmo que, por exemplo, eu não soubesse direito por quê. Na minha família nunca houve nenhuma conversa sobre isso, até porque a minha mãe é muito preconceituosa. Ela é negra e muito preconceituosa, ela é racista. Eu que digo que a minha mãe é racista, é porque ela nega isso. Ela diz: - "fulano é um negro"; ou usa uma expressão: -"ah, isso é coisa de negro", a gente fala: - "mãe, a senhora é negra". Então, ela fica calada e não diz nada. A gente diz: "mãe, eu sou negra, meus filhos são negros." E ela diz que não é. Ela não diz nada quando a gente fala, mas quando são os netos, ela não aceita, não admite. A minha ex-sogra também era assim. Ela não admitia que na família dela tivesse pessoas com muitos traços negros, não admitia a herança negra. Por exemplo, não admitia sequer que eu fosse negra. E negava: - "não, não, Cristiane não é negra". Nem admitia que tinha netos com traços de negros.

Nos meus relacionamentos amorosos não apareceu nenhum namorado negro para mim, nunca tive um namorado negro. Não porque não eu não quisesse, mas sim porque nunca apareceu, nunca surgiu ninguém na minha vida que fosse negro. Os meus namorados sempre foram homens claros e por incrível que pareça eu não gosto de homem claro, eu gosto de mais escuro, eu acho mais bonito, mas nunca apareceu.

Eu fui perceber, construir e fortalecer minha identidade negra na graduação, quando vou cursar a disciplina "Antropologia brasileira" e começo a ler Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Enfim, ter essa percepção da miscigenação e saber que a minha identidade eu escolho pelo que eu acho que daquela mistura está mais presente em mim, aparece mais fortemente em mim. Eu digo hoje que a minha identidade é de negro, porque as coisas que eu gosto são coisas de negro, a música, a forma de me relacionar com as pessoas, como eu vejo o mundo, que tipo de história eu gosto, as coisas que eu gostava eram sempre de negro e de indígena. Sempre são as duas identidades que eu digo que tenho: afrodescendente e remanescente indígena.

Em relação à minha negritude, uma coisa interessante é que quase todos os homens com os quais eu me relacionei diziam que o que chamava mais a atenção deles em mim e que primeiro os atraia era a minha cor. Meu ex-marido, dizia que não teria filho com outra mulher, porque ele queria que os meninos nascessem da minha cor. Então, isso foi uma coisa muito marcante nas relações, porque isso se repetiu com todos os parceiros.

Geralmente nas escolas privadas há poucos negros, mas a escola em que eu estudava era muito misturada. Naquele momento, como já falei, não existia essa percepção do negro, era moreno que se dizia. Você era moreno até porque tinha características que ajudavam a se misturar. Meu cabelo era "bom", os traços afilados, estava ali misturada, então ninguém nunca me considerou diferente. Lá a diferença era feita, por exemplo, não porque o cabelo da pessoa era "duro" ou tinha a cor da pele num tom muito escuro, mas sim porque você não podia vestir o que o outro vestia, quando você não lanchava o que a outra pessoa lanchava, então as diferenças socioeconômicas contribuem muito mais nessa diferenciação. Estudei em colégio de padre e todo mundo era muito parecido: muita gente branca e muita gente de cor, mas não existia essa distinção. Inclusive porque isso era uma coisa muito combatida no colégio, a discriminação.

Depois deste período escolar, entrei na Universidade e decidi que iria fazer Ciências Sociais. Antes, eu queria fazer Arqueologia, mas não existia essa opção e era aquela briga de todo mundo, porque que eu ia fazer Ciências Sociais. Todos diziam que era um desperdício eu seguir essa carreira. Como é que eu, com aquela "inteligência", com aquela "capacidade", que vinha de uma escola boa, com uma média que passaria em qualquer vestibular, queria fazer Ciências Sociais? Por que eu queria fazer esse curso?

Quando eu entrei na Universidade, já sabia a minha trajetória, que eu queria fazer isso, uma área para me permitir fazer o que eu queria: pesquisar o passado. Então, eu já fui assim, com todo mundo contra, não tinha uma pessoa que fosse a favor. Minha mãe não entendia muito bem as coisas, mas as pessoas diziam para ela. Primeiro, as pessoas perguntavam que curso é esse, e ninguém sabia o que era. Quando eu dizia que é um curso "assim, assim, tal" diziam:- "você é louca, você vai trabalhar onde, vai fazer o quê? Vai trabalhar com os índios?"

Eu tentava explicar e ninguém entendia. No cursinho pré-vestibular, eram todos os professores contra e eu era o exemplo do desperdício intelectual. Quando queriam dar um exemplo de um erro de uma escolha, eu era o exemplo citado. Então, diziam: -"para que Cristiane está fazendo Ciências Sociais? Por que não ia fazer Medicina, Direito, Odontologia, qualquer outro curso menos Ciências Sociais. E me diziam até para fazer economia. Quando eu entrei na Universidade, já entrei muito centrada, muito determinada daquilo que eu queria e logo no primeiro dia de aula eu encontro o Prof. Márcio Caniello, que tinha acabado de chegar com o mestrado recém-concluído e orientado por Roberto da Mata, foi tudo de bom.

Precisa dizer mais alguma coisa? Então, eu já tive toda essa carga de conteúdo voltado para isso! E quando chega a antropologia brasileira, acontece meu encontro com a Profa. Maristela Andrade,que foi minha orientadora de iniciação cientifica e dos projetos que eu participei de aperfeiçoamento (depois que acabou o PIBIC que não tinha mais vínculo com a iniciação cientifica) e também minha orientadora de monografia. Ela tinha feito doutorado na França em religião africana, aí eu me encontrei definitivamente. Mas, vale salientar mais na perspectiva da percepção da presença negra em mim, ainda não me assumindo negra. Quando eu fui para o mestrado trabalhei com a economia brasileira e com a ideia de economia dependente. O que é que tinha feito o Brasil ser daquele jeito, numa perspectiva muito marxista, o resultado da formação de um modelo histórico de sociedade que nos conformara economicamente dependente social, cultural e geneticamente mestiça.

No doutorado, fui trabalhar com a cultura brasileira e para mim sempre foi o que eu disse no começo: brasileira, mestiça, plural. Inclusive, essa visão, terminou me afastando do Movimento Negro porque ele é muito "purista", você tem que ser negro/negra. Essa concepção de que nós somos negros e brasileiros, não era muito bem vista. Mas agora as coisas estão mais amenas, já tem um grupo que consegue aceitar que ser negro não é só fruto de uma a herança biológica é a identidade do individuo e isso independe da cor da pele, razão pela qual tantas identidades são negadas. É o que eu coloquei de ser negra, mas também ser indígena. O doutorado me ajudou nisso, na busca dessa identidade.

Sobre a minha prática docente e como eu trabalhava no componente de Antropologia da Educação a questão do negro não constituía um eixo temático do componente, a Antropologia tinha uma função especifica. É um componente preparatório para uma discussão que deveria vir depois, abordando os conceitos fundamentais que a Antropologia fornece, por exemplo: a discussão sobre alteridade, quem sou eu e como eu construo a minha identidade, o que é a cultura e como a cultura é a norteadora de tudo, de toda percepção da gente e do lugar da gente no mundo. Se a gente não fizer essa discussão no componente de Antropologia é não criar a base para o que vem depois.

Apesar da decisão de eu trabalhar no componente as questões sobre a cultura africana e afrobrasileira, não necessariamente ocorreu um impacto na minha prática. A minha compreensão do que tenho que fazer na minha disciplina é muito clara. Então, por mais que você (Margareth) insistisse nisso, eu me lembro de que fui muito enfática do que é o componente. Eu disse que usava como exemplo, que trazia as situações, mas que não era tema da minha disciplina até porque existe a ementa do componente que não me permite isso. Nas minhas aulas, sempre que vou falar sobre alteridade, destaco os elementos que

formaram a sociedade brasileira e explico como é que isso aparece nos processos culturais. Eu explico o que é aculturação e cito todo o Brasil como exemplo. O que é que nós somos? Somos resultado de um processo de aculturação em que três matrizes culturais distintas contribuem para formar a cultura brasileira, que é a junção de elementos das três culturas distintas. Com isso, eu discuto essa formação, valorizando as três, não exaltando uma em detrimento da outra, mostrando que as três estão presentes e, por incrível que pareça, a africana é preponderante ante as demais, embora as pessoas neguem isso. A partir daí, chamo a atenção dos alunos para a percepção de aspectos e modos de vida que são mais africanos e indígenas do que europeus. Então, eu começo mostrando situações desde o ato de varrer, limpar o quintal, o gosto musical, a forma que a gente se relaciona, fala, a afetividade, dizendo para os estudantes que isso não é característica do europeu, mas das duas outras matrizes que nos formaram. Eu trabalho com isso o tempo todo, em nenhum momento eu esqueço. Depois, comecei a me envolver com a temática afrobrasileira além da Antropologia, graças ao aparecimento de disciplinas que me permitiram fazer isso em sala de aula.

Eu não tive nenhuma militância no Movimento Negro. Inclusive, quando eu cheguei à UEPB e esse grupo começou a surgir, me chamaram para participar de muitas atividades do NEABI, trabalhando a música de negro, as festas de negro. Mas nunca fui muito aceita dentro do grupo porque eu não tinha essa vivência com a militância. Hoje em dia está tudo mais tranquilo.

Quando falo de misturas estou me referindo ao que hoje é chamado de hibridismo. E essa concepção é herdada desse contexto da globalização. Eu fui muito feliz na minha escolha, porque a Antropologia diz que nós somos um, mas somos muitos em nós mesmos. Esse é o norte da Antropologia, então a gente é um, ímpar, mas muitos. O que nos faz assim é algo que a gente tem que é único, especifico do lugar em que a gente está. Mas o que é que nos faz multi, plural, é o ato ou o fato de que cada ação nossa é também a ação do outro, que se reveste de uma aparência distinta, mas que na essência é a mesma. Então, o fato de eu comer, por exemplo, eu como o que todas as pessoas comem, então isso é essência. Agora, como eu como e o que eu como, é "aparência" e isso vai me ligar a um lugar, isso vai fazer de mim única. Mas o ato em si me faz plural igual aos outros.

Esse é o principio do respeito à diferença. Eu falei de comer, mas se a gente levar isso para o campo da subjetividade, o gosto musical, a religião, a forma de criar os filhos, por mais que aparentemente seja gosto individual, na verdade é tudo cultural. Por exemplo, uma religião é a essência dela mesma. A razão pela qual o indivíduo faz aquilo não interessa, ele

faz o que consegue fazer, por uma lacuna interior. Ele faz em busca de respostas, enfim é um ligamento com o cosmo. Então, toda religião tem na essência uma mesma razão de ser, embora assuma aparências distintas. Quando a gente aprende isso, a gente amplia os horizontes, se despe de preconceitos, da negação com o outro, teoricamente. Porque na prática isso é difícil de fazer. A Antropologia me permitiu isso: sempre ter essa visão de que eu sou plural, mas eu faço a escolha do que eu quero ser.

Dentro dessa minha pluralidade o que eu quero ser é negra. E aí onde é que entra a historia da globalização? É um contexto social onde isso se observa diante da possibilidade ou da proposta do mundo ser único, homogêneo, uma aldeia global, uma cultura global. Ela permite que as pessoas se percebam como diferentes e neguem essa possibilidade de ser único. Então, a gente tem, a partir da globalização, a possibilidade das efervescências culturais, das diversas possibilidades de ser e da busca do respeito a isso. Eu não quero ser o que você é, eu não quero comer o que você come, eu não gosto da sua musica, eu não quero me vestir desse jeito. Me deixa ser o que eu quero ser, porque eu gosto, eu aprendi assim isso, é uma herança, é uma historia, é um passado, é uma memória e eu quero que ela permaneça. Então a globalização permitiu isso e nesse contexto, não se fala mais sobre a proposta de miscigenar, mas de tornar o indivíduo híbrido.

O que é o híbrido? O híbrido é resultado de uma junção na genética, por exemplo. O que é um animal híbrido? A mula é hibrida porque ela é resultado do cruzamento de um cavalo com um jumento, dois equinos distintos. É uma mistura, uma junção que permite outra possibilidade de ser. No âmbito cultural também, é a possibilidade de ser outro a partir de distintas formas de ser, de outras possibilidades de ser. Um exemplo: a gente é o resultado do africano com o nativo e o europeu, então já traz em si distintas possibilidades de ser. Quando os três se reuniram geraram um elemento novo. Então, no híbrido vai sempre aparecer a possibilidade do ser um novo elemento.

Neste sentido, no Brasil a mestiçagem serviu para promover o embranquecimento, negar algo que naquele momento era considerado ruim, sinônimo do atraso. Tudo isso reflete a visão eurocêntrica do mundo, que os outros povos encontrados na África e na América eram inferiores. Eles eram os nativos, africanos, nativos americanos, negros e indígenas, e a gente sendo mestiço, fruto dessas duas matrizes, a gente não pode ser nem negro nem indígena, a gente tem que ser branco. Branco é sinônimo de progresso, é sinônimo de desenvolvimento, é sinônimo de superioridade. Então, se eu quero ser bom, tenho que ser branco e tenho que negar ser mestiço.

Na minha prática docente, eu não enfatizei nas turmas anteriores a questão afrobrasileira e africana. A minha "ênfase maior", como as meninas dizem, era a questão indígena, até porque, naquele momento, como ainda hoje eu faço, a diferença é que agora quando estou trabalhando com Antropologia eu pego os dois temas e dou o mesmo espaço. Antes, eu dava mais espaço para o indígena.

Como eu trabalho com o encontro dos mundos para gerar a percepção da alteridade, então o que é que eu enfatizava? A questão indígena, trabalhada a partir das iconografias. Então, mostro como as identidades se constroem, quando os mundos se encontram, como surgem as diferenças, porque que você anda nua e come gente, então como eu ando vestida me considero melhor do que você. Isso aparece a partir do século XV, e o europeu começa a elaborar o discurso, o princípio da explicação dele. Ele faz isso e retrata, produz a iconografia. E naquele momento a iconografia era muito sobre o selvagem. A gente não tem material sobre o africano em relação a isso. Por que é que a gente não tem? Porque o contato do europeu com os africanos se dá parcialmente, à medida que o europeu passa quase quatrocentos anos para adentrar no território. Ele sempre esteve a trinta quilômetros da costa, o máximo que conseguia entrar. Então, a África era a grande incógnita, era o grande mistério. Daí, quando eu trabalho com eles, eu mostro como o elemento negro nem era considerado gente, humano, nem considerado como possibilidade de ser. Todos os relatos existentes não têm iconografia, e sim descrições: porque eles eram muitos pequenos, ou eram gigantes, eles eram grandes, os negros representaram a ausência de tudo. Então, nem alma eles tinham. Havia até uma dúvida sobre a alma do nativo, porque os nativos se pareciam mais com europeus, mais claros, a pele era mais avermelhada por conta do sol. Então, existia uma explicação para aquela cor de pele. O cabelo era liso, embora não falassem a mesma língua e não profetizassem a mesma fé, eles eram mais humanos do que o negro.

O negro era a ausência de tudo, ele se assemelhava ao macaco. Era mais próximo ao elemento que provaria a evolução humana. A gente tem muita iconografia sobre o nativo e é fácil trabalhar isso. Não é que eu tenha mudado a estratégia. Mas hoje, até em decorrência da lei n. 10.639/2003, eu procuro reforçar, trazer essa discussão inicial. Duas coisas mudam um pouco essa minha relação com o conteúdo, a Antropologia é diversa, muito plural, eu trato sobre tudo, sempre baseada no entendimento da multiplicidade dos seres.

Além disso, o NEABI surgiu com mais visibilidade em 2008 e influenciava o cotidiano do curso nessa questão. No meu caso, tinha outro aspecto. Por exemplo, eu estava envolvida na área de educação e tecnologia e agora estou envolvida com essa temática.

Então é isso que tento construir com elas quando estou trabalhando essas histórias de você perceber quem você é e o que independe da cor da pele. Elas diziam: - "mas eu sou morena, por que quero negar que sou negra? Nesse contexto aqui não é interessante ser negro, porque se configurou, se disseminou a ideia de que o negro é ruim, é sinônimo do atraso, da ausência, da escuridão, da violência, da burrice, do mau-caratismo, enfim, de "ene" coisas: de derrotado, de perdedor e eu não quero ser isso, eu preciso negar isso". A etnicidade é a possibilidade de, para além da raça, o ser considerar o aspecto cultural, a herança cultural.

Neste sentido, o que vai determinar se o sujeito é negro é a história dele, a história desses negros. Porque as pessoas já fazem isso: escolhem quem elas querem ser. Como eu já estou trabalhando com as políticas, você vai insistir na formação da consciência política dessas pessoas, compreendendo o que é que ela está dizendo, porque tem que ir além. Essa é a proposta dos PCNs, como abordar a sociedade brasileira: reconhecimento de que nós somos uma sociedade plural, fruto de uma mistura de raças e culturas, que assim deve ser percebida e valorizada. É preciso considerar todas as possibilidades de ser e percebendo que a desigualdade racial, a desigualdade social, a desigualdade econômica não são frutos necessariamente de uma herança biológica, mas das condições históricas, inerentes àquele grupo: por exemplo, miseráveis, pobres. Então, é preciso que se forme uma consciência política. A diversidade nada mais é do que a percepção do seu lugar no mundo, é a consciência de si, de quem eu sou nesse contexto, nessa história. Aí, eu faço escolhas; as pessoas sempre fizeram escolhas. E a escolha delas foi de negar a identidade negra. O ser negro da gente perpassa todas as outras possibilidades de ser: europeus e indígenas.

2.3.2 Narrativa da Professora Maria

Eu me descobri como negra, na realidade, aos onze anos, porque na minha família é assim: avós paternos negros, pai negro, mãe negra, avó materna branca e avô materno negro. Na minha família existem negros, brancos e ruivos, mas eu nunca havia percebido isso convivendo com meus primos. Foi exatamente no ambiente da escola que eu senti essa diferença, senti como essa questão do negro é para mim, pois na escola senti pela primeira vez o preconceito, a discriminação e o racismo.

Quando eu tinha onze anos, era aluna bolsista de uma escola particular de Campina Grande e fiz amizade com uma menina recém-chegada do Rio de Janeiro. Ela era carioca, branca e fez amizade com outra menina da sala de aula, que também era branca. Eu sempre notava que quando conversava com essa colega vinda do Rio de Janeiro, a outra nunca se aproximava, mas eu pensava que era por ciúme da colega. Muitas vezes, a adolescente tem uma amizade e quer a colega só para si. Um dia quando tocou a campanhia, para o intervalo, ela se aproximou e disse: - "ela vai descer conosco? Por que você continua sendo amiga dessa negra do cabelo pixaim?" Ela nem falou negra, e sim, "neguinha do cabelo pixaim". Isso realmente me impactou e saí correndo, fui direto para a biblioteca. Então, todas as vezes que tocava a campanhia para o intervalo, eu saia correndo primeiro que todo mundo e ia para biblioteca. Sempre inventava alguma coisa para fazer lá. E foi isso que me despertou o que é ser negra, foi aí que comecei a me olhar como negra. Fui sentar lá atrás mesmo com problema de miopia, justamente perto da turma dos meninos bagunceiros, porque não queria ser vista. Eu ficava pensando onde era meu espaço ali, tendo em vista que a maioria da sala era branca. Além disso, tinha um agravante: eu era pobre. Então, sempre me perguntava: qual seria meu lugar na escola? A partir daquela menina fui me descobrindo negra.

Quando cheguei em casa tive uma crise de choro e minha mãe me perguntou o motivo e eu falei tudo que tinha acontecido. Ela disse: -" volte lá e continue a agir do mesmo jeito que agia antes". Mas eu não consegui, depois de muito tempo eu contei a ela que estava ficando na biblioteca na hora do intervalo. Ela orientou assim: - "saia da biblioteca, se você precisar ir lá é para pegar livro para ler, mas não faça aquele o seu lugar" e completou: – "se ponha no mundo, mostre seu lugar no mundo". Então, foi passando o tempo e eu entrei com treze anos no grupo de jovens. Fui participando e minha mãe achou bom porque era uma forma de socialização para ir perdendo a timidez. Essa experiência foi muito boa, inclusive porque no grupo de jovens éramos brancos e negros. Naquele ambiente de convívio eu fui crescendo, adquirindo maturidade e fui pensando melhor sobre minhas atitudes.

Um dia, cheguei para o rapaz que trabalhava na biblioteca e perguntei se tinha algum livro sobre negro. Ele disse: - "tem, você gosta de quê?" Eu respondi que gostava de poesia e ele falou: - "vou lhe apresentar um dos maiores escritores negros." E me apresentou a Machado de Assis. E assim conheci o primeiro negro escritor. Quando comecei a ler, ficava pensando, em meus onze anos: se ele é negro e fez tantas coisas bonitas, por que as pessoas olham os negros assim? Fui despertando e vendo que havia um ambiente diferente na escola. Eu era a única negra naquela sala, onde nem sempre as meninas do "cabelo pixaim", como a

outra me chamou, tinham seu espaço. Eu fui, então, criando meu espaço. À parte, tinha meus amigos, obviamente. Mas eu sempre ficava na biblioteca e isso ocorreu durante muitos anos, desde a quinta série até quase a oitava. Eu ainda sentia muita dificuldade de me relacionar com turma, tanto que impactou aquela discriminação que eu citei no início. Ao ler Machado de Assis, Jorge Amado e outros escritores negros, eu fui me descobrindo. Por que tenho que me sentir menor se vejo que tantos outros como eu puderam se enaltecer? E foi a partir daí que eu comecei a estudar muito, a querer ler muitos livros, a ler muitas revistas. Tanto que o rapaz da biblioteca sempre que chegava alguma novidade reservava para mim e durante os anos que estudei naquela escola ele sempre me trazia material interessante.

Eu continuei amiga da menina carioca. Sempre continuei amiga dela, fora da escola nós fazíamos atividades escolares juntas. Fizemos o teste da escola estadual e estudamos juntas novamente no Ensino Médio. Quando eu estava na oitava série vieram para a sala mais duas meninas negras e dois meninos negros, então fui me sentindo mais à vontade. Quando eu estava nessa escola participei de grupos de teatro, de grupos de jovens que tinha negros e brancos. Meu próprio namorado da época era negro, então no grupo de jovens não sofri preconceito, mas na escola sim.

Era interessante porque essa menina que me discriminou era líder da sala e marcava presença. Todas as vezes que eu entrava ela olhava para mim com um olhar bem diferenciado, então eu vejo hoje que ser negra é uma marca no mundo. O ser humano, quer seja homem ou mulher, começa sua luta a partir da sua casa, de todos os espaços, e você não se reconhece negra, você não cresce com a cor negra, com a identidade negra. Você é negra, mas se descobre na sua identidade em determinados momentos da sua vida que lhe trazem algumas marcas. No meu caso foi justamente na transição da infância para a adolescência, porque eu estava com onze anos e foi muito difícil, nesse sentido, teve um aspecto bastante negativo por que me fez muitos anos uma pessoa reclusa. Mas, por outro lado, permitiu que eu descobrisse através das leituras dos autores negros o valor da minha etnia. Ser negro não é como as pessoas colocam, nem é também como os livros de história abordam: o negro tem o seu lugar no mundo e a mulher negra também. Eu vi que se eu tinha dificuldades escolares os outros meninos e meninas, que não eram negros, também tinham. Se eu me evidenciava, se tirava notas boas, os outros também tiravam, então eu fui vendo que podia marcar meu lugar no mundo a partir da minha cor, da minha etnia, me identificando como tal.

Eu e o meu irmão mais velho tivemos que trabalhar logo cedo para ajudar nas despesas de casa, meu irmão caçula só foi trabalhar depois de fazer 18 anos. A minha primeira experiência de trabalho foi aos treze anos, como Office girl, a menina que fazia

pagamento de contas de banco e a limpeza de tudo. Comecei a trabalhar no fórum depois que fiz um curso de datilografia. Como professora na Educação de Jovens e Adultos - EJA, foi entre quinze e dezesseis anos. Minha mãe era costureira e pagou o curso de datilografia porque eu achava aquelas máquinas muito bonitas. Então, trabalho desde os treze anos.

Meu pai trabalhava no cartório e conseguiu a vaga no fórum. Quando terminei o curso de datilografia deixei de ser a office girl e passei a datilografar aquelas escrituras, ganhando mais um pouco. Depois disso fui fazer outros trabalhos. Foi quando consegui um estágio como datilógrafa na prefeitura, setor da merenda escolar. Trabalhei neste setor quase dois anos. Então tinha dias em que eu ficava fazendo a datilografia do material do próprio setor e em outros saía de caminhão distribuindo as merendas nas escolas públicas municipais.

Não sofri discriminação pela cor no trabalho. Sentia discriminação porque era uma menina que estava fazendo um trabalho que, naquela época, geralmente eram os meninos que faziam. Como eu era muito jovem tinha aquele tipo de assédio, mas eu convivi bem com isso. Meu pai trabalhava próximo desse lugar. Lá tinha muitos homens e algumas mulheres. Eu escutava algumas piadinhas, mas isso não me incomodava muito, porque eu tinha minha postura. Depois eles ficaram na deles, viram que eu não gostava daquele tipo de brincadeira. Eu ficava calada e agia como se nem estivesse ouvindo. Eu imaginava se fosse reagir, naquele ambiente que eu teria que ir todo dia, como seria? Então, se eu ignorasse, eles ficariam na deles e foi justamente o que aconteceu.

Ao final da oitava série eu já pensava em ser professora. No Ensino Médio eu amadureci essa ideia que queria ser professora de História. Quando pensei em ser professora fui fazer a minha primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Eu tinha terminado o Ensino Médio e estava precisando de professora numa escola perto do Alto Branco não me lembro o nome, acho que não existe mais hoje.

Por incrível que pareça, foi na escola do Ensino Médio, nas aulas de Literatura, que descobri que queria ser professora de História. A professora de Literatura falava sobre as situações dos textos literários, ela historicizava os fatos e a maneira como fazia eu queria fazer também. Fiquei curiosa, então eu queria fazer vestibular para História e ser professora de História. Mas também queria Psicologia porque meu sonho era trabalhar com criança. Passei no primeiro vestibular para Psicologia e quando estava fazendo o curso passei para História. Assim, trabalhava pela manhã, fazia o Curso de História à tarde e Psicologia à noite.

O Curso de Psicologia era pago e a minha mãe não queria saber dessa história de crédito educativo. Ela morria de medo de fazer dívida, mas eu disse: - "estou trabalhando, não se preocupe". Eu consegui porque, a princípio, eu queria muito fazer o curso e quando entrei tentei uma bolsa de estudo. Quando a bolsa acabou fiz o Crédito Educativo. No ano que terminou o curso a Universidade se estadualizou e eu paguei a dívida com o governo.

Então, eu e minhas duas amigas éramos do crédito educativo e os demais na sala pagavam. Então nós estudávamos, mas tinham algumas diferenças porque as meninas sempre chegavam num carro, exceto cinco que eram oriundas de famílias mais humildes. Na época era um curso de elite.

Quando entrei no Curso de História, diferentemente do Curso de Psicologia em que não havia nenhum debate sobre a questão afrobrasileira, na época, pagamos uma disciplina de psicologia social, em que se discutia questões do social, mas não envolvia essa temática. Então, foi no Curso de História que me afirmei cada vez mais como negra, porque eu estudei a trajetória do negro não pela aquela visão apenas do sofrimento, mas o outro lado, a luta, a resistência e foi justamente a esse ponto a que me apeguei. Foi nessa questão da luta e resistência que fui me afirmando com mulher negra, fui me vendo cada vez mais, entendendo a importância do povo ao qual eu pertencia. A partir daí ficou muito evidente a questão do negro para mim, justamente no Curso de História porque lá tinha e tem a discussão sobre a trajetória de luta do povo negro, a saída da África, a vinda para o Brasil. E eu fui percebendo que a verdade não era só o que eu via na escola, só escravidão, só sacrifício. Tem o outro lado, a resistência, a luta, a cultura que é muito interessante, a literatura. Disso eu já gostava, pois conhecia a literatura negra antes de entrar na Universidade pelos motivos que já falei.

Tive uma atuação em grupos de jovens da Igreja Católica, mas logo que entrei na universidade me afastei, porque precisava trabalhar e tinha pouco tempo disponível para o grupo de jovens. Em 1988, eu ouvi falar do Movimento Negro, acompanhei algumas atividades sobre os cem anos, mas nunca participei delas. Estudando e trabalhando, os finais de semana eram para ajudar minha mãe nas tarefas de casa.

Quanto à vida afetiva, tive uns oito namorados, de levar em casa. Minha família nunca implicou com nenhum deles, eram negros, brancos, o único cuidado que havia era para eu não engravidar logo. Aos 21 anos me casei. Quando estava terminando o Curso de Psicologia tive meu primeiro filho e a filha nasceu quando estava terminando o Curso de História. Fui mãe muito jovem, porque não podia tomar anticoncepcional.

Em 1999, entrei na Universidade como professora substituta. Foi justamente quando foi implantado, naquela época, o Projeto Político Pedagógico – PPP - de História. Nele, tinha a disciplina de História da África e fui a primeira professora desse conteúdo no Curso de História. Eu ficava à noite e outro professor pela manhã, depois eu fiquei nos dois turnos. Foram três anos e depois veio o concurso público. Entrei na universidade como professora efetiva em 2002. Ministrei esse componente durante dez anos e saí para fazer doutorado em Educação. Meu mestrado foi em Economia, porque, na época, com criança pequena não podia fazer mestrado fora de Campina Grande. Em 2007, quando voltei do doutorado, entrei no NEABÍ e iniciei minha militância no movimento.

Quanto à minha prática docente, fiquei pensando: quando eu for professora como reagiria quando uma pessoa dissesse pra outra aquilo que disseram para mim no Ensino Fundamental? Eu seria aquela professora que iria silenciar ou teria a postura de falar? Eu vivi isso na alfabetização. Tinha um garotinho negro e um menino não queria sentar perto dele, eram aquelas mesinhas redondas e as crianças ficavam todas juntas. Esse menino, Marcone, me lembro bem do nome dele, não queria sentar perto de Renato, que era o menino negro da sala. Existiam outras crianças negras, mas eu notava que ele sempre procurava sentar perto dos outros,mas não perto de Renato. Um dia ele disse: - "Renato é sujo, sujo, sujo!" Na hora, pensava que o menino estava sujo, mas quando prestei atenção não vi nada de errado com ele. Então, foi justamente quando me toquei e vivi aquilo de novo. Comecei a trabalhar com aquelas crianças e fazer o possível para eles sentarem juntos, para eles conviverem, porque se eu separasse alguns seria uma atitude irresponsável.

Na Universidade, eu vi essa situação se repetir numa turma da noite, mas como se fosse uma "brincadeira". O rapaz entrou na sala e o outro gritou: - "eita nego fedido, tu já chegasse!" Na sala todo mundo riu e foi justamente na disciplina de História do Brasil. Aproveitei a situação e disse: - "já que estamos estudando o período regencial brasileiro, eu gostaria de propor uma discussão sobre essa questão da diversidade, da diferença. O que vocês acham da questão do apelido? E comecei a discutir com eles sobre essa questão. Então, o rapaz disse: – " eita! Professora, a senhora ouviu quando chamei fulano de nego fedido? Eu estava só brincando". E respondi: - "mas é bom a gente repensar isso porque você está num curso de formação de professores e se você teve esse tipo de atitude com seu colega, o que diria se você estivesse na condição que eu estou aqui, de professora? Foi uma boa discussão. Não vou dizer que no Curso de História não tenha essa reflexão. No entanto, quando foi para criar a linha de pesquisa, eu propus sobre a cultura afrobrasileira e

indígena, e de inicio vi resistência, mas disseram não, pois essa discussão "não atravessava o currículo". Eu discordo, e na minha opinião é importante discutir sobre isso.

No Curso de Pedagogia, eu senti que precisava dessa discussão. Uma vez, um professor de Matemática me perguntou, numa escola aqui de Campina Grande: - "eu sou professor de Matemática, preciso discutir sobre isso?" E eu respondi: - "você é professor de Matemática, mas sua sala de aula tem alunos de todas as condições culturais e étnicas. Não é a disciplina, é a turma que é diversa e, sendo assim, você deve discutir. Se a sala só tem meninos negros, você tem que discutir; se só tem meninos brancos, você tem que discutir, e se são negros e brancos, você tem que discutir. Então, não é a questão da Matemática, não é a questão só da Pedagogia, da História, da Literatura. Não, isso é de todos, porque a questão é a escola e a turma. Não é a questão da disciplina. Em Pedagogia eu vi, como em História, algumas resistências nesse sentido.

Alguns alunos gostam e outros que dizem: - "professora, não gosto muito desse tema, porque não é muito interessante". Então, quando a pessoa diz que não é muito interessante, eu tenho medo de fazer a próxima pergunta: "não é interessante por quê?" Eu tenho medo porque, do meu ponto de vista, a pessoa pode se afastar de vez. Será que quando diz "não é interessante" é por que deseja pesquisar outras coisas ou por que há resistência com relação à discussão? Porque esse tipo de discussão pode desencadear outras que, muitas vezes, a pessoa deixa no "limbo", não quer se aprofundar.

Por exemplo, nesse último componente eu trabalhei a questão da memória local e comecei o estudo pela questão da memória de vida de cada um. Solicitei, através de oficina em sala, que elas falassem um pouco de suas infâncias sem definir quem era cada uma delas, para deixar elas livres para se pronunciarem. Sugeri que falassem sobre um lugar da memória de sua infância. Então, trabalhei a memória do ponto de vista histórico. Abordei, nesse momento, a questão das memórias da infância e sua importância na construção da história de vida e na construção da história. Achei mais interessante as situações de infância que saíram. Percebi rejeição, trauma de infância e tinha uns que demonstravam momentos de alegria à medida que eu falava e discutia sobre aquela questão, fazendo a ponte, inclusive, com a Psicologia. Eu senti na ocasião que algumas pessoas ficavam mexidas e choravam emocionadas.

Eu fiquei pensando: se discutir sobre a infância foi significativo e a questão da negritude? Também pode sensibilizar, porque algumas pessoas deixaram isso registrado naqueles papeizinhos. Quando alguém diz que foi rejeitada, essa rejeição vinha de quê? Mas eu não podia perguntar. Por isso, estou dizendo que tenho uma próxima pergunta: - "não

interessa porque você tem resistência a isso?" Cada um/a precisa refletir o porquê da resistência. Se coloque na situação como se você estivesse numa sala de Ensino Fundamental. O que é que foi significativo?

O segundo momento foi quando elas se mostraram nas fotografias. Eu gosto de trabalhar com foto histórica, então construíram murais fotográficos, que contam sua história de vida, através do tempo. Novamente, tinha gente que chorava vendo determinada fotografia. Então, se uma questão desse tipo mexe, imagine uma sobre racismo? Essa também vai ter impacto porque vai envolver tanto quem praticou a discriminação como quem sofreu. A questão afrobrasileira é uma discussão efetiva, tanto que não vou mais deixar para a segunda unidade. Eu fiz a sequência que discute o Ensino de História no Fundamental I, conceitos e tendências da questão de História e do livro didático, já na primeira unidade dada a importância desses saberes.

Sobre a Lei n.10.639/2003, pensei em começar com a África e terminar com o Brasil. A minha ideia foi trazer justamente poemas de autores africanos, contos, lendas para começar a falar da África sem ser da maneira que o Globo Repórter mostra. Principalmente, porque as estudantes veem a África como um país e não como um continente. Os professores no Curso de formação continuada estavam comentando que os meninos ainda têm essa ideia de África como um país.

O mesmo acontece com a Lei 11.645/2008, sobre a questão indígena. Eu posso pedir para trazer experiências que se reportem à situação indígena aqui no estado da Paraíba. Peço para eles fazerem pesquisas e ainda posso trabalhar com vídeos. Há muitas possibilidades para essa discussão.

2.4 **Identidades entrelaçadas no Curso de Pedagogia**

Para diversos autores a identidade é constituída em processos relacionais. D'Adesky (2005), procurando sintetizar as várias contribuições apresentadas sobre este conceito, afirma que a identidade é formada em meio à diversidade de relações que o eu estabelece com o outro. Neste sentido, em d'Adesky (2006) a identidade apresenta vinculações ao papel que uma pessoa representa, bem como ao seu pertencimento a tal ou qual coletividade. Desse modo, são possíveis várias identidades em um único indivíduo (fragmentação identitária), o

que demonstra que elas são produto dos contextos histórico e cultural, construídas na interlocução (diálogo) com os outros.

O mesmo autor salienta que as identidades têm dois pólos, um global e um pessoal. É perceptível que, apesar da interlocução entre os indivíduos globais, nem tudo pode ser modificado nas relações sociais. É possível mudar de nacionalidade ou religião, contudo é mais difícil mudar a cor ou o sexo. Assim, estas limitações nos mostram que as identidades são relativas às subjetividades, bem como aos contextos políticos, sociais e culturais, por isso cada pessoa deve ser compreendida em diálogo e em situação, ou seja, a partir de diálogos, lugares, culturas e interações.

No meu entendimento, d'Adesky (2006) aponta que a cor seria um traço marcante que não mudaria no sujeito. Uma das estudantes, interlocutora da pesquisa, quando se refere aos apelidos recebidos na escola, aborda essa questão afirmando que a cor da pele não muda. No entanto, essa visão é relativizada por Hall (2003), configurando uma tensão nas discussões a respeito do tema.

O sujeito sociológico apresentado por Hall (2003), "ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 2003, p.11). Assim, se o sujeito é negro, a representação de negro tecida por ele não é a mesma sempre, vai se modificando dependendo do contexto cultural. Com a mulher negra também acontece essa modificação. Nas narrativas de algumas praticantes pode ser observada a variação que acontece na trajetória de vida de cada uma, inclusive ocorrendo em algum momento o desejo de ser uma pessoa embranquecida. Isto é, com a ideologia do branqueamento divulgada através dos mais variados veículos de comunicação e na escola, muitas pessoas assumem comportamentos que não atestam e/ou reconhecem a identidade negra.

A princípio, eu imaginava que, gradativamente, seria possível constituir minha identidade nas relações entre o "eu" e o outro, o pessoal e o público e com isso assumiria uma identidade racial negra, afrodescendente e fixa. No entanto, Hall (2003, p.12-13) elucida que

> O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel" [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim, não se falaria de identidade, mas de "identidades", processos identitários em permanente criação. Na sequência, o autor destaca o que na contemporaneidade provoca os deslocamentos e a impossibilidade de se construir uma identidade nacional étnica fixa. Essa dinâmica significa viver contradições, descobertas, deslocamentos, assumir identidades distintas em diferentes circunstâncias, pois o sujeito está numa permanente gestação de si mesmo. O processo cambiante da vida mobiliza e interpela os sujeitos para um contínuo aprendizado do mundo favorecendo, permitindo "eus" sempre em desenvolvimento, não existindo um "eu" fixo, pronto, acabado.

Isso é complexo, mas perceptível no cotidiano. Em diversas conversas com as praticantes e na minha própria história vivenciei momentos que, inclusive, me percebia como não-negra, num processo de *afirmaçãonegação* que exige um aprofundamento na história e cultura afrobrasileira e africana.

Segundo Ferreira (2009), a identidade não é

> Uma categoria a expressar uma estrutura pessoal fixa, mantendo-se a mesma no tempo, como muitas teorias podem sugerir. É um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas as mudanças de referências e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos, determinadas por sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial (FERREIRA, 2009, p. 46).

A tessitura deste trabalho de tese tem confirmado para mim o que Ferreira (2009) citou acima, tanto na minha história pessoal e profissional, como nas situações relatadas pelas praticantes da pesquisa. Relevante é ter a convicção de que esse processo é positivo, uma vez que somos permanentemente tecidas na relação com o/a outro/a, como aprendizes de si mesmo/a e do/a outro/a.

Nesse raciocínio, a identidade racial é algo que está permanentemente se tecendo, inclusive podendo ser negada. Não existe um modelo fixo a ser seguido. A mulher negra que sou hoje com certeza não será a mesma de amanhã. A própria compreensão do ser negra irá se modificar nas experiências vividas, coexistindo com episódios de *afirmaçãonegação,* isto é, momentos de contradição.

Segundo Munanga (2002), "um mesmo indivíduo, um mesmo ator coletivo pode assumir muitas identidades. Essa pluralidade de identidades pode engendrar tensões e contradições, tanto da imagem que o indivíduo tem de si como na sua ação no seio da sociedade" (MUNANGA, 2002, p.63). Esse mesmo autor, considerando o contexto caracterizado pelas relações de poder em que são construídas as identidades, define três formas que a perpassam:

> - A identidade legitimadora elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.
> - A identidade de resistência, produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante.
> - A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, consequentemente, se propõe a transformar o conjunto da estrutura social. [...] Naturalmente, uma identidade que surge como resistência pode, mais tarde, suscitar um projeto que, depois, poderá se tornar dominante no fio da evolução histórica e transformar-se em identidade legitimadora, para racionalizar sua dominação. A dinâmica das identidades no decorrer dessa cadeia mostra suficientemente como, do ponto de vista da teoria socioantropológica, nenhuma delas pode ser uma essência, ou ter um valor progressivo em si, fora do contexto histórico (MUNANGA, 2002, p. 64).

Nessa perspectiva, o sujeito, dependendo da sua relação com o poder, poderá assumir uma das identidades, posteriormente mudar e, mesmo no interior de cada uma, poderá ainda ter práticas diversificadas. Em alguns momentos identifiquei situações em que as praticantes apresentavam a identidade de resistência e/ou de projeto.

Para Munanga (2002) a discussão sobre identidade e alteridade é um desafio que provoca um fluxo e refluxo. Em diversos trabalhos são tratadas essas questões que ele afirma sentir dificuldade de finalizar. A mesma dificuldade que experienciei ao longo da produção desta tese.

Em outro estudo, no livro Negritude Munanga (2009), cuja primeira edição data de 1986, destaca que o conceito de identidade é de uma complexidade visível porque engloba fatores históricos, psicológicos, culturais, político-ideológicos, dentre outros. Nessa ótica, não se pode esquecer as categorias classe e raça quando se estuda esta temática, pois, com isso, se comete um erro metodológico que dificulta a análise. Segundo o autor o/a negro/a tem problemas específicos em relação "a alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua 'inferiorização' e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc." (MUNANGA, 2009, p. 19, grifos do autor).

De acordo com este pensamento, a pessoa negra sofre um processo de alienação que gera um sentimento de inferioridade e baixa estima. Só quando o/a negro/a assumir sua *negritude* será possível recuperar a noção de identidade. Nessa lógica, *Negritude* não seria uma categoria apenas relativa à cor da pele, mas a todos os povos que foram nomeados negros e tiveram suas culturas dizimadas, negadas. Assim, o autor apresenta as bases teóricas do movimento Negritude.

Conhecer a história da África é fundamental para compreender o seu presente e a influência desta história e da cultura africana na formação do povo brasileiro. Mas infelizmente, pouco se estuda a respeito, por isso é imprescindível o ensino destes conteúdos na escola.

O próprio Munanga (2002) afirma que tentou "a partir da problemática da negritude, entender as dificuldades que os afrodescendentes encontram para canalizar politicamente sua identidade cultural. Minhas tentativas de explicação esbarravam sempre em um obstáculo: a mestiçagem" (MUNANGA, 2002, p. 81).

No livro Rediscutindo a mestiçagem, Munanga (2006) faz uma análise crítica, cronológica e aponta a originalidade dos pensadores. Sintetiza aqueles mais destacados, "antes de analisar seus efeitos e suas consequências no processo da formulação da identidade nacional e seu contrapeso na formação da identidade negra ou afrobrasileira" (MUNANGA, 2006, p. 48). Para o autor, se bem reinterpretados hoje, esses posicionamentos ajudariam "a compreender as dificuldades que as pessoas negras e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora" (idem).

Os pontos de vista dos pensadores eram os mais diversos, mas todos estavam voltados para a preocupação de formar um tipo de brasileiro

> Ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (MUNANGA, 2006, p. 49).

O que significava definir um tipo racial para o Brasil? Seria possível pensar uma forma de evitar a segregação e a ocorrência de conflitos raciais? Essa preocupação com a identidade nacional tornou-se o pano de fundo de uma elite intelectual que partia, salvo algumas exceções, da crença na superioridade branca e da inferioridade das raças não brancas, em especial a negra, e da degenerescência do mestiço, conforme visto nesta tese anteriormente. Nesse contexto, era preciso "limpar o sangue brasileiro", embranquecer a nação para garantir o progresso. Justificava-se, assim, o incentivo às migrações dos europeus e a total falta de políticas públicas para a população negra, que ficou abandonada, sem moradia, escola e trabalho. Alguns intelectuais chegaram à futurologia de prever o período de total extinção dos/as negros/as, mestiços e indígenas.

Esses estudiosos ajudaram a construir uma imagem negativa e estereotipada do mestiço, pois acreditavam no atavismo e degenerescência destes, em especial dos mulatos, e apostavam no processo de apuramento sucessivo, que levaria ao branqueamento.

> A amoralidade constitutiva torna os mestiços inferiores inaptos às atitudes que exigem disciplina e continuidade. No plano moral, intelectual, legal, político, econômico e social, eles serão sempre, por exigência da própria fisiologia, uns excessivos, uns instáveis, uns irregulares, uns descontínuos, uns subversivos (MUNANGA, 2006, p. 67).

Torna-se significativo observar como nos cotidianos essas ideias ainda encontram eco e estão presentes de forma naturalizada. Aparentemente, a discussão da mestiçagem por esses autores desconsidera a violência física e simbólica sofrida pelo povo negro, especialmente pela mulher negra, tomada por seus senhores como objeto sexual.

A imagem do mestiço realça aspectos negativos que foram assimilados, introjetados e naturalizados por este de forma que sempre precisa provar sua capacidade, habilidade para o exercício de suas tarefas de trabalho e estudo. No entanto, hoje, esses aspectos poderiam ser revistos e criticados a partir do contexto que estavam inseridos, ressignificados e apresentados como valores positivos de resistência, e não de passividade frente ao sofrimento da vida como escravizado ou liberto sem direitos de cidadania. Será que poderia se entender esses enfrentamentos como táticas (CERTEAU, 2007) de alguns na luta por justiça?

Voltando à discussão da identidade racial, Munanga (2002, p. 82) enfatiza que:

> Atribuindo à identidade um conteúdo político como sempre o fiz nos meus trabalhos, não vejo como fazer dela uma figura mestiça, pois, foi construída no terreno das exclusões, portanto do político. Negros, índios, mulheres, homossexuais, classes sociais e outras diversidades regionais produzem identidades diversas e não mestiças. Cultura e comunidade não devem ser confundidas, porque nenhuma sociedade aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa, tendo em vista que as culturas são construções que se transformam constantemente ao reinterpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução da cultura de um código de conduta .

Assim, os grupos excluídos da sociedade assumem uma luta política por reconhecimento de suas identidades que são diversas e fragmentadas, não sendo mestiças. Neste sentido, como se viu, os processos de tessitura das identidades seriam marcados por trocas, gerando entrançados complexos de subjetividades entre o “eu” e o “outro” em diálogos permanentes.

No texto “Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira”, do livro Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, Munanga (2006) dialoga com Darcy Ribeiro sobre essa problemática. Focalizando o livro “O povo brasileiro”, ele afirma que:

> O modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista (Munanga, 2003, 2005-2006). Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar dos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na

> perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica [...] os movimentos negros contemporâneos defendem a construção de uma sociedade plural, biológica e culturalmente (MUNANGA, 2006, p. 95).

A complexidade dessa discussão remete ao estudo da história e da cultura da África e dos afrobrasileiros, não numa visão assimilacionista, e sim considerando a perspectiva dos vencidos, ressignificando os ditos e não ditos da história oficial contada pelo colonizador. Exige compromisso, solidariedade com o povo negro e a formação de uma consciência racial que induz ao envolvimento, à luta de combate ao racismo e à desigualdade racial.

> Nos Estados Unidos, onde o preconceito enfatiza a origem, a identidade de um indivíduo ou de um grupo será construída com base na origem racial fundada no princípio de hipodescendência [a gota de sangue]. No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina 'negros' e 'mestiços', ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas (MUNANGA, 2006, p. 98).

O exposto revela o quão desafiadora é a ambiguidade do racismo brasileiro que embaraça a definição do ser negro/a, gera sentimentos de inferioridade, negação das origens e dificulta a ação do Movimento Negro de congregar e mobilizar a população para a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. "Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder" (MUNANGA, 2006, p. 102).

Pelo exposto, a identidade não pode ser fixa, é sempre um processo de negociação e renegociação, isto é, fluida. Aqui, Munanga (2006) se aproxima de Hall (2003), quando fala de identidade como uma "celebração móvel". Aliás, no que se refere à trajetória desse pensamento em relação à identidade observei que Munanga (2006) se aproxima de outros autores citados anteriormente. Como trabalhar essa questão na educação básica? Como compreender esse processo de negociação e renegociação no cotidiano escolar e na formação docente?

Para Moreira e Câmara (2008), na educação o processo de tessitura da identidade é essencial, pois implica a consciência de si:

> O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o aluno aprenda a atribuir significados e a agir socialmente de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um

> indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (MOREIRA; CÂMARA 2008, p.39).

Neste sentido, no curso de formação docente essa discussão é significativa, visto que os/as graduandos/as serão docentes de crianças, jovens e adultos e precisarão estar abertos/as para contribuir com a tessitura das identidades destes sujeitos e de si mesmos, numa reflexão da conjuntura sociohistórica.

No Curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, encontrei diversas situações de *afirmaçãonegação* da identidade negra entre professoras e alunas que podem sugerir a existência ou falta de consciência de si, de conhecimento de suas raízes:

> Eu me autodenomino negra. Negra e brasileira, afrodescendente, remanescente indígena e também não negando o lado europeu, sou bisneta de alemão. E quando converso com as alunas sobre minha identidade, elas negam o tempo todo. Quando você diz: – "eu sou negra", elas respondem: -"não, professora, a senhora não é negra, não", negando (professora Cristiane).

> Minha cor é morena. Essa é a primeira vez que alguém me define como negra. Eu gosto muito da minha cor: é como ser branco, galego, preto, é como ser de qualquer outra cor. Eu defino uma pessoa negra pela cor da pele, bastante escura, é o negro mesmo, de cor escura, de lábios grossos e de cabelo crespo. São as principais características. Eu não tenho conhecimento científico sobre o negro ou sobre racismo, não estudei este tema na escola de Ensino Básico, nem na universidade, na minha formação de Psicóloga. Então, a minha visão é do senso comum, o negro é aquele que tem a pele negra. É como o branco loiro: é aquele que é branco do cabelo amarelo. E o moreno é geralmente definido porque tem o cabelo preto e a pele amarelada, que é definida como pardo. Não me lembro de ter tido professores negros e também não sofri nenhuma discriminação por causa da minha cor. Às vezes, ganhei apelidos carinhosos (neguinha ou pretinha) de parentes (meu avô, meu pai e primo) quando eu era criança. Não considero estes apelidos racismo, é o mesmo que chamar alguém de galego, de branquinha ou morena (professora Marinalva).

> Eu me descobri como negra, na realidade, aos onze anos, porque na minha família é assim: avós paternos negros, pai negro, mãe negra, avó materna branca e avô materno negro. Na minha família existem negros, brancos e ruivos, mas eu nunca havia percebido isso convivendo com meus primos. Foi exatamente no ambiente da escola que eu senti essa da diferença, senti como essa questão do negro é para mim, pois na escola senti pela primeira vez o preconceito, a discriminação e o racismo. Um dia, cheguei para o rapaz que trabalhava na biblioteca e perguntei se tinha algum livro sobre negro. Ele disse: - "tem, você gosta de quê?" Eu respondi que gostava de poesia e ele falou: - "vou lhe apresentar um dos maiores escritores negros." E me apresentou a Machado de Assis. E assim conheci o primeiro negro escritor. Quando comecei a ler, ficava pensando, em meus onze anos: se ele é negro e fez tantas coisas bonitas, por que as pessoas olham os negros assim? Fui despertando e vendo que havia um ambiente diferente na escola. Eu era a única negra naquela sala, onde nem sempre as meninas do "cabelo pixaim", como a outra me chamou, tinham seu espaço. Eu fui, então, criando meu espaço. À parte, tinha meus amigos, obviamente. Mas eu sempre ficava na biblioteca e isso ocorreu durante muitos anos, desde a quinta série até quase a oitava. Eu ainda sentia muita dificuldade de me relacionar com turma, tanto que impactou aquela discriminação que eu citei no início. Ao ler Machado de Assis, Jorge Amado e outros escritores negros, eu fui me descobrindo. Por que tenho que me sentir menor se vejo que tantos outros como eu puderam se enaltecer? E foi a partir daí que eu comecei a estudar muito, a querer ler muitos livros, a ler muitas revistas. Tanto que o rapaz da biblioteca sempre que chegava alguma novidade reservava para mim e durante os anos que estudei naquela escola ele sempre me trazia material interessante (professora Maria).

Na primeira narrativa, exposta a professora Cristiane assume sua identidade negra, mas as alunas não aceitam, não a reconhecem nessa condição. Na segunda, a professora

Marinalva não se enxerga negra e, sim, morena, chegando a afirmar que nunca havia sido identificada dessa forma. Mas lembra que seus familiares a chamavam com "apelidos carinhosos" quando criança. Na terceira, a professora Maria lembra que na convivência familiar, até os onze anos, nunca havia percebido essa questão da diferença de cor, é na escola privada que se descobre negra. Como foi visto nesta tese, se autodenominar negra é uma decisão política, não de cor da pele. A identidade é um processo de negociação e renegociação de sentidos entre as praticantes. Particularmente, fiquei muito feliz quando a professora Marinalva me abordou dizendo que lembrara de que outras pessoas a identificavam como "negra". Com isso, e outras abordagens informais realizadas ao longo da pesquisa às professoras do curso, percebi que seria necessário discutir sobre a temática da identidade, da diferença e do ser negro/a, uma vez que muitas ficaram em dúvidas quanto a sua identidade racial e a maioria se autodenominou "parda".

A professora Maria quando se descobre nessa condição na escola sofre com a rejeição das pessoas, pois era a única negra da turma, mas encontra um meio de enfrentar as dificuldades. Essa astúcia é destacada por Certeau (2007). Reagindo ao ambiente em que se sentia oprimida, foi buscar nos livros e no estudo seu alento. Com essa tática, descobriu escritores negros, homens que eram inteligentes, capazes, importantes e percebeu que se eles conseguiram alcançar um lugar na sociedade, ela também poderia conquistar o seu. Esse conhecimento trouxe autoestima, coragem de participar da turma como e com as outras adolescentes, inserindo-se em novos espaços, como o grupo de jovens e o ambiente de trabalho.

Para entender a relação entre identidade e diferença, busquei Woodward (2009) que reflete sobre o tema no processo identitário. A autora fundamenta a tensão entre essencialismo e o não-essencialismo, cuja bases se ancoram na história ou na biologia. Quando se discute a questão racial pode se incorrer nesta tensão. Ao iniciar o estudo, pensei que se podia tecer a identidade a partir de uma essência - a raça. Mas a autora ressalta que a identidade é "relacional e a diferença é estabelecida por uma 'marcação simbólica' relativamente a outras identidades. [...] Ela está vinculada também a 'condições sociais' e 'materiais'" (WOODWARD, 2009, p.14). É através da marcação simbólica que se define o significado das práticas e relações sociais. Nos exemplos das professoras acima identificamos essas marcas simbólicas, e a mais evidente é a cor da pele.

Quando Woodward (2009) enfoca as crises de identidade presentes na sociedade contemporânea se refere ainda à globalização "que envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais,

por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas" (WOODWARD, 2009, p.20). E prossegue destacando:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas 'simbólicos' de representação quanto por meio de formas de exclusão 'social'. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade 'depende' da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...]; eu/outro (WOODWARD, 2009, p.39-40).

À medida que se reconhece a diferença, a identidade emerge. Ambas as categorias se relacionam diretamente. Os sistemas classificatórios são específicos de cada cultura e permitem meios que produzem a tessitura de significados. A complexidade das relações sociais envolve disputas pelo poder. Então, uma cultura pode se sentir superior a outra, em determinado contexto, num processo de hierarquização. Conforme ocorreu com os europeus em relação aos povos africanos e indígenas. Com isso, se faz necessário discutir no curso de formação docente a história e a cultura negra, para que a visão sobre esse povo seja ampliada, pois a formação acadêmica ainda é muito eurocêntrica dificultando o reconhecimento do ser negro/a.

Assim, é preciso compreender que a cultura tem uma relação significativa com a tessitura das identidades nos cotidianos. Um exemplo é o enegrecimento constatado nos cotidianos do Curso de Pedagogia, como apresentarei mais adiante, e a influência na tessitura das identidades das alunas negras. Nos cotidianos, a cultura se expressa das mais variadas formas, essa fez história e se ressignificou. Deste modo, articulei a discussão da cultura em relação à identidade, partindo desta noção para observar a sua tessitura no Curso de Pedagogia.

Destarte, podemos depreender que as identidades são culturalmente elaboradas no percurso das vivências experienciais de seus praticantes e que, portanto, no que se refere às professoras e alunas negras do curso, suas identidades são tecidas a partir de seus pertencimentos, marcadores culturais, e das suas vivências no lugar social onde se inserem.

Tendo em vista que a identidade é fluida e pode ser pensada a partir dos marcadores culturais que definem o lugar social dos sujeitos, torna-se importante compreender sobre a noção de cultura. Neste sentido, Tura (2005) ao refletir sobre cultura enfatiza que:

> Cultura é um termo, categoria, conceito, idéia, ideologia, valor, linguagem e assim se pode ir enumerando as muitas faces desta palavra, que em sua raiz latina (*colere*) significava, inicialmente, 'cuidar', 'amanhar' aplicado à terra. Há que se lembrar que, nos seus primórdios, essa língua servia à comunicação de pastores e agricultores. Contudo, o verbo

> veio a adquirir outros sentidos no próprio latim, com as mudanças na organização social desse povo. Em sua primeira expansão semiótica, passou também a significar 'habitar' (terra cultivada, terra habitada), 'praticar' (cultivar um esporte) e 'honrar' ou 'venerar' (culto dos deuses) (TURA, 2005, p.102).

Na sua origem, a palavra assumiu um sentido de cultivo ou cuidado, incluindo, depois, a idéia de culto como honra e adoração. Assim, sua trajetória sofre, ao longo dos séculos, modificações, mesmo que na atualidade a ideia de cultivo ainda predomine. Tura (2005) apresenta a história da palavra a partir de vários autores, destacando suas transformações em algumas línguas, a partir dos seus países de origem, a exemplo da França, Alemanha e Inglaterra. Neste caminho conceitual a autora enfatiza a contribuição das diferentes disciplinas do campo das ciências humanas e sociais e os sistemas de pensamento que adotam essa categoria teórica.

Raymond Williams (1979) inicia seu texto destacando a complexidade da noção de cultura. "Esse conceito funde e confunde as experiências e tendências radicalmente diferentes de sua formação. É impossível, portanto, realizar uma análise cultural séria sem chegarmos a uma consciência do próprio conceito: uma consciência que deve ser histórica" (WILLIAMS, 1979, p. 17). O autor considera a relação com o conceito de sociedade e economia, isto porque os três, num ponto crítico, têm seu movimento afetado pelos outros. Além disso, ele introduz a noção de civilização para complementar sua análise, denunciando alguns equívocos históricos. A partir de suas incursões nesse âmbito, o autor chega a um conceito de cultura "como um processo social constitutivo, que cria 'modos de vida' específicos e diferentes" (WILLIAMS, 1979, p. 17). E, assim, surge a constatação de que era preciso falar de "culturas" e não de cultura.

A noção difundida por Williams (1979) é significativa para os estudos dos cotidianos, pois são nestes *espaçostempos* que se busca entender como as pessoas vivem. Compreender seus modos de vida é o desafio da pesquisa dos/nos/com os cotidianos. Além disso, para entender a relação entre identidade e cultura é necessário contextualizar os cotidianos da pesquisa. No caso que aqui nos interessa, o curso de formação docente. Assim, estou discutindo como a questão racial é tratada no Curso de Pedagogia. E qual não foi meu estranhamento inicial quando observei a negação do ser negra, tanto de alunas como de professoras (conforme atestam as falas das professoras Cristiane e Marinalva) e a invisibilidade dos estudos sobre a história e a cultura negra no currículo do curso, como apresentam as praticantes[10] a seguir:

[10] No capítulo 4 são encontradas as narrativas das estudantes que participam desta pesquisa.

> Quanto à formação no Curso de Pedagogia, quase não estudamos nada sobre racismo, foi um tema pouco trabalhado nos componentes curriculares, o tempo era pouco. O que me ajudou foi o grupo de pesquisa (estudante Rose).
>
> Mas acho importante estudar e saber um pouco mais a respeito da temática afrobrasileira. Particularmente, não tenho vontade de participar do Movimento Negro. E sim, tenho interesse em saber um pouco mais das minhas raízes, mas, no momento, não entrei em nenhum grupo de estudos sobre o tema. [...] Com relação aos componentes do curso, o que estudei até agora foi insuficiente para trabalhar a temática afrobrasileira em sala de aula com as crianças (estudante Cláudia).
>
> Desde o início de 2010, eu tenho muito interesse por essa temática, estou aprendendo muito e me sentindo melhor como negra. Portanto, a questão de me assumir como tal, como foi dito acima, teve a influência dos estudos que tenho realizado na universidade, pois comecei a entender a história e a cultura do povo negro. Percebi que tudo isso está presente dentro de mim, mesmo sem entender. Desta forma, reconheci que não tem como negar algo que é de você, que faz parte da sua identidade (estudante Emanuela).
>
> Eu gosto da temática da negritude e estou realizando trabalhos sobre essa questão, porque eu já vinha com essa bagagem proporcionada por minha mãe, tinha um certo embasamento, porém, não teórico, mas, a partir do curso, estou conseguindo elevar meus conhecimentos. Nesse sentido, alguns componentes abordam a temática em sala de aula (estudante Carla).

Como é possível perceber, no início da pesquisa, 2008/2009, as estudantes não receberam formação adequada sobre a temática afrobrasileira. O que ajudou Rose foi o grupo de pesquisa, mas como Cláudia não tinha tempo de participar, sentiu a lacuna na sua formação. A partir de 2010, a situação se altera. Nos depoimentos de Emanuela e Carla percebemos que as estudantes se envolveram com a temática em alguns componentes curriculares, no grupo de pesquisa e nos eventos promovidos por vários grupos e instituições permitindo maior qualificação na formação docente.

Outro aspecto a observar é como, nos cotidianos do curso, a cultura afrobrasileira foi vivenciada entre as praticantes, momento em que se observou uma invisibilidade desta cultura. As alunas negras pareciam não existir no início da pesquisa. A partir de 2010, aconteceu uma mudança na minha percepção, mas também nos comportamentos das praticantes que passaram a ter mais visibilidade. Neste sentido, é significativo destacar o racismo naturalizado que provoca nas estudantes e professoras determinados estranhamentos, pois se imaginava não existir racismo no ambiente acadêmico.

Rose irá citar de algumas colegas que a rejeitam e destaca que sua forma de vestir (com cores alegres) é o que parece despertar o racismo do grupo. Cláudia se refere a “olhares tortos” que observa em relação às pessoas negras. Emanuela chegou a ouvir da própria colega que: “não gostava de pessoas negras”. Carla também sofre com a rejeição de pessoas da sua turma.

No que concerne às docentes, a professora Lenilda ficou admirada com o depoimento de alunas sobre o racismo na academia e passou a discutir mais sobre essa questão na sua

disciplina. A professora Cristiane evidenciou mais sua negritude e, ampliou o trabalho sobre a temática em suas aulas, em 2011.

Eu percebi a dualidade de minha postura como professora e pesquisadora, com relação a não tratar a temática em sala de aula e cobrar, na pesquisa, essa atitude das minhas colegas. Esse movimento possibilitou meu autoconhecimento. Todas essas situações do cotidiano foram significativas para, ao longo da pesquisa, ir provocando mudanças como observamos nas narrativas das estudantes.

O ambiente escolar, e no caso desta pesquisa o ambiente acadêmico, é responsável também pelo processo de formação da identidade. Por isso que seu currículo, isto é, da escola ou do curso, precisa contemplar a diversidade cultural presente na sociedade, como afirmam Moreira e Câmara (2008). A escola pode ser um espaço para *ensinaraprender* o respeito às diferenças, ao outro, um espaço de diálogos, questionamentos, solidariedade, tolerância, de convivência com a diversidade cultural.

No curso de formação docente, esse *ensinoaprendizado* é significativo, visto que as formandas, posteriormente, irão trabalhar, diretamente com crianças, jovens e adultos, esses conteúdos curriculares num movimento *práticateoriaprática*. Percebi, ao longo da pesquisa, como as identidades de professoras e alunas foram sendo tecidas e ressignificadas, dando visibilidade à temática afrobrasileira e provocando mudanças no cenário do curso, algo que considero extremamente positivo para o contexto da formação acadêmica.

Por isso foi essencial estudar o currículo do curso. Compreendendo a noção de cultura como modo de vida. Entendi que nos *espaçostempos* dos cotidianos escolares se entrecruzam diferentes culturas, em disputas, na tensão permanente que tece o currículo escolar. No caso desta pesquisa, nos referimos ao currículo do Curso de Pedagogia.

Considerar esse currículo numa perspectiva dos cotidianos seria pensar como os diferentes modos de viver seriam ali contemplados, de modo que, todos os sujeitos tivessem o seu *saberfazerviver* discutido, num entrançado de fios que formariam redes de conhecimentos, de práticas e de relações interpessoais e coletivas. No entanto, as relações de poder que perpassam por estas redes promovem desigualdades e exclusões que revelam suas complexidades exigindo dos educadores compromissos com a tessitura de um currículo que gere ações concretas de solidariedade com os excluídos e marginalizados.

"Sendo o contexto o lugar dos intercâmbios, articular essas redes significa tomar as experiências dos sujeitos pedagógicos, todos eles, como referência para entender o seu trançado, já que cada um deles é co-produtor de entrelaçamentos diversos" (ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃS, 2002, p. 96). Por essas palavras, entendo que o contexto

social deve ser considerado na perspectiva dos cotidianos, pois todos os sujeitos têm o seu papel na trama e participam das trocas, num movimento permanente de produção de estratégias ou táticas (CERTEAU, 2007), dependendo do lugar que ocupam. Compreender como as trocas acontecem e como os sujeitos se articulam nos cotidianos é o desafio.

Assim, criar currículo nos cotidianos, seria partir do pressuposto de que o corpo docente, juntamente com a comunidade escolar, são sujeitos ativos do processo, num *fazerdesfazer* permanente. Essa interação exige avaliação da própria prática e da prática do outro num diálogo contínuo entre seu *saberfazer* e as diversas produções teóricas existentes. Nesta dinâmica, se observaria o respeito à trajetória pessoal e a do/a outro/a, a abertura para um trabalho coletivo de reflexão da *práticateoriaprática,* num movimento de *pesquisaintervenção* e articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade solidária (ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃS, 2002). Acredito que essa perspectiva curricular que está sendo tecida seja favorável à superação das dicotomias presentes nas práticas escolares. No nível da formação docente será uma oportunidade para forjar sujeitos comprometidos com uma educação para todos e uma sociedade democrática, justa e solidária.

Conforme apontam as narrativas das alunas e professoras, o Curso de Pedagogia apresenta lacunas que precisam ser refletidas, caso da questão da história e da cultura afrobrasileira e africana que são tratadas de forma superficial. É necessário aprofundar e favorecer o desenvolvimento de pesquisas e práticas que permitam a formação de professores comprometidos/as com uma educação antirracista.

> É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a experiência de preconceito e discriminação e verifiquem como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados(homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.47).

Os autores salientam que é preciso encarar a situação de preconceito e discriminação com os/as alunos/as, inclusive buscando entender as implicações que essa problemática provoca na sua formação identitária. Situações de discriminação foram vividas por várias das praticantes. Uma, inclusive, ouviu a professora falar para seu colega que ela não tinha "culpa" de ser negra. A professora Maria também relata episódios de discriminação. Eis a sua narrativa:

> Quando eu tinha onze anos, era aluna bolsista de uma escola particular de Campina Grande e fiz amizade com uma menina recém-chegada do Rio de Janeiro. Ela era carioca, branca e fez

> amizade com outra menina da sala de aula, que também era branca. Eu sempre notava que quando conversava com essa colega vinda do Rio de Janeiro, a outra nunca se aproximava, mas eu pensava que era por ciúme da colega. Muitas vezes, a adolescente tem uma amizade e quer a colega só para si. Um dia quando tocou a campanhia, para o intervalo, ela se aproximou e disse: - "ela vai descer conosco? Por que você continua sendo amiga dessa negra do cabelo pixaim?" Ela nem falou negra, e sim, "neguinha do cabelo pixaim". Isso realmente me impactou e saí correndo, fui direto para a biblioteca. Então, todas as vezes que tocava a campanhia para o intervalo, eu saia correndo primeiro que todo mundo e ia para biblioteca. Sempre inventava alguma coisa para fazer lá. E foi isso que me despertou o que é ser negra, foi aí que comecei a me olhar como negra. Fui sentar lá atrás mesmo com problema de miopia, justamente perto da turma dos meninos bagunceiros, porque não queria ser vista. Eu ficava pensando onde era meu espaço ali, tendo em vista que a maioria da sala era branca. Além disso, tinha um agravante: eu era pobre. Então, sempre me perguntava: qual seria meu lugar na escola? A partir daquela menina fui me descobrindo negra (professora Maria).

No caso da professora Cristiane que vivia uma situação econômica melhor as relações na escola foram menos traumáticas, mesmo assim, algumas cenas a marcaram, veja na sua narrativa:

> Em relação à escola, a gente nunca sofreu nenhum tipo de discriminação, eu pelo menos nunca sofri. Porque quando se é negro e se tem uma situação econômica melhor as pessoas não fazem essa distinção entre você e o outro. É como se você embranquecesse, então eu nunca sofri. Mas eu me lembro de uma situação que sofri na escola. Na turma estudei com uma menina chamada Luisa e ela era loirinha, dos olhos azuis. E eu nunca consegui ganhar de Luisa, então as disputas eram sempre entre eu e ela. Quem ia ser a rainha do milho era eu ou era Luisa. Ela sempre terminava ganhando porque se enquadrava mais no perfil e no estereótipo da rainha e eu não. Mesmo que algumas pessoas ficassem repetindo: "mas Cristiane é mais bonita". Mas ela era loira, tinha os olhos azuis, era branquinha e eu não era. Essa disputa continuou na medida em que a gente foi crescendo no colégio e se estendeu a disputa pelos meninos. Os meninos diziam que gostavam mais da negra, que ninguém, na verdade, chamava de negra: era morena, negra não. Negra é uma expressão usada de um tempo para cá, porque a gente passou a se assume como negro. Mas eu era vista como morena, mesmo que morena, algumas vezes, significasse que você era negra.
> Enquanto eu estudava no que seria hoje o Ensino Fundamental I, não tive nenhum registro marcante de estranhamento. Mesmo depois que cresci, inclusive eu me sentia popular com os meninos até porque eu gostava muito das "coisas dos meninos", e Luisa era muito dondoca. Enquanto as pessoas orientavam as escolhas, ela levou vantagem sobre mim. Depois que isso passou a ser mais independente eu ganhava sempre dela (professora Cristiane).

As professoras Maria e Cristiane descreveram cenas dos cotidianos escolares que envolvem estudantes e que devem ser percebidas e trabalhadas pelo/a docente, pois provocam alguns impactos na formação da identidade das pessoas. Aqui, como foi visto, se naturaliza a questão da cor da pele e do cabelo, isto é, a estética negra aparece como uma marca negativa.

> Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo (GOMES, 2008, p.82).

Assim, nos cursos de formação docente a discussão sobre a identidade negra poderá envolver atividades que permitam esse reconhecimento do ser negro a partir da ancestralidade, o respeito às tradições culturais e a valorização da estética negra. Torna-se útil instrumentalização e a capacitação de professores para o combate de ideologias racistas e

estereótipos presentes nos materiais didáticos e nas relações cotidianas como se percebe na fala das professoras. Não se pode deixar de observar a questão de classe que aparece nas duas narrativas. O silêncio das professoras frente às situações de apelidos, disputas e brincadeiras entre os/as estudantes, pode gerar problemas que marcarão a identidade dos sujeitos tanto positiva como negativamente.

Para minimizar tais problemas nas situações didáticas no Curso de Pedagogia, a reflexão sobre as realidades dos cotidianos escolares deve ser considerada relevante. Não se concebe a projeção de um/a estudante ou uma escola ideal. Questões de preconceito e discriminação precisam ser discutidas nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente. Do contrário, como o/a professor/a irá trabalhar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil se o tema não for tratado ao longo de sua formação? O *ensinaraprender* deve ser contextualizado, considerando a complexidade das relações sociais e os contextos econômicos, políticos, culturais, históricos e educacionais.

A implementação da Lei 10.639/2003 envolve a

> Inclusão de discussão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Essa determinação exige reformulação dos cursos para inclusão desta temática no seu currículo, mas isto não significa apenas a introdução de novos componentes curriculares e sim a discussão das relações raciais nestes contextos. Como discutido nesta tese, a questão do racismo está presente nos cotidianos escolares e, também, no acadêmico, gerando constrangimentos, traumas, negações, violência simbólica e física entre estudantes negros e não negros. É necessário que os cursos de formação docente incorporem uma perspectiva crítica considerando a complexidade das relações raciais, subsidiando e capacitando formandos/as para uma educação antirracista que combata as desigualdades raciais e estimule a vivência de atitudes solidárias e de respeito às diferenças (MORIN, 2000).

Por outro lado, constatamos que o atual currículo do Curso de Pedagogia contempla a questão afrobrasileira em determinadas atividades de pesquisa, extensão e ensino dos componentes curriculares: Diversidade, Inclusão Social e Educação e Culturas Afrobrasileira e Indígena, entre os componentes básicos. Entre os eletivos de aprofundamento é oferecido Educação e Etnicidade Afrobrasileira. Porém, tenho alertado às professoras para o fato de que outros componentes podem fazer menção à temática, pois a carga horária dos citados é insuficiente para tratar da questão africana e afrobrasileira.

Observei, inicialmente, que a temática afrobrasileira era abordada de forma superficial por algumas professoras do Curso de Pedagogia. Segundo elas, o tempo era curto para muitos conteúdos, os componentes não contemplavam a discussão sobre esse tema nas suas ementas e, ainda, a maioria das estudantes afirmava não ter o conhecimento necessário para desenvolver um trabalho nas turmas iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Percebi, também, que a introdução dos componentes curriculares mencionados, as atividades de estudo e pesquisa sobre a questão afrobrasileira surgem de forma tímida no Projeto Político Pedagógico – PPP - do curso.

Minhas impressões, baseadas em observações, entrevistas e conversas, apontam que algumas alunas perceberam a inclusão da temática em alguns componentes curriculares, tais como: Antropologia da Educação, História da Educação II, Currículo, Educação e Trabalho, Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e, às vezes, no componente Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes. Há semestres que a professora trabalha esses temas e outros não. Ainda assim, a abordagem ocorre de forma superficial, necessitando maior aprofundamento.

Nesse sentido, a discussão nos componentes curriculares por semestre poderia ser ampliada com atividades complementares, além da pesquisa e extensão, envolvendo o corpo docente e discente de forma que as relações raciais pudessem ser refletidas na academia gerando um ambiente livre de preconceito e discriminação aberto à diversidade.

Os componentes que diretamente poderiam considerar essa temática seriam: Antropologia da Educação (1º semestre), História da Educação II (2º semestre), Currículo (3º semestre), Educação e Trabalho (4º semestre), Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes (5º semestre), Educação Infantil II, Estágio Supervisionado IV (6º semestre), Conteúdo e Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado V (7º semestre), Estágio Supervisionado VI (8º semestre). Desse modo, todos os semestres letivos do turno da manhã, por exemplo, teriam componente que enfocassem questões relativas à africanidade e à afrobrasilidade, complementando as disciplinas específicas e garantindo minimamente uma formação nesse âmbito, com o mesmo procedimento sugerido para o turno noturno.

A estudante Emanuela sugere que a História da África seja um componente básico, favorecendo que todo o alunado tenha acesso a esse estudo, visto que pouco se conhece sobre o continente africano. Segundo ela, isso ajudaria na superação dos estereótipos sobre o povo negro, promovendo conhecimento sobre a história do povo negro no Brasil.

No que tange ao processo *ensinoaprendizagem,* não podemos nos preocupar apenas com a assimilação de conteúdos. Morin (2000) defende que a concepção de saber implica um devir e a vivência é que pauta uma aprendizagem efetiva. Docentes e discentes necessitam compartilhar práticas que favoreçam o intercâmbio, a produção de novos conhecimentos e ações transformadoras do contexto em que se está inserido.

Dentre os componentes, observei que alguns passaram a abordar de forma mais significativa a população negra e a Lei nº 10.639/2003. Algumas estudantes têm demonstrado mais interesse e estão procurando participar da discussão em sala de aula e do grupo de estudo e pesquisa. Isso segundo Gomes (2008), auxilia a combater a visão negativa sobre o povo negro:

> Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e a miséria (GOMES, 2008, p. 72).

Em diversos momentos dos cotidianos, presenciei cenas em que essa temática era tratada de forma equivocada pelas alunas. A falta de material para pesquisa era a justificativa utilizada por elas. Um exemplo ocorreu na minha aula de Educação e Trabalho, em que uma aluna, ao se reportar ao negro o comparou com um "animal reprodutor", que não tinha sentimentos. Fiquei tão chocada e indignada com esse discurso que intervi de imediato, questionando a fonte daquela informação. No momento, destaquei esses estereótipos negativos presentes nos cotidianos. Foi tão enfática a minha atitude que, depois, em conversa particular com a aluna busquei explicar minha atuação, mencionando o absurdo do seu comentário. Concordo com Gomes (2008) que o acesso ao conhecimento sobre a população negra e africana poderá levar a superação dos mitos e estereótipos.

A pesquisa mostrou também que quando a estudante era de uma família em que a temática afrobrasileira era valorizada, havia envolvimento e busca de aprofundamento teórico, mas algumas tiveram que enfrentar os preconceitos pessoais e familiares. A crise de identidade em alguns encontros do grupo de pesquisa foi uma das temáticas de discussão, pois as estudantes não se autodenominavam negras, mas pardas ou morenas. Neste sentido, as reuniões do grupo se transformaram num espaço de reflexão e troca de experiências, que possibilitou não só crescimento intelectual, mas pessoal, na medida em que permitia a auto-avaliação dos sujeitos.

> Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá ser sempre problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica (GOMES, 2008, p. 72-73).

Ao longo do desenvolvimento do estudo, vivenciei esses impactos citados pela autora. Isso ocorreu tanto em minha própria trajetória quanto entre as praticantes, e também em relação ao universo da pesquisa. Os cotidianos do curso apresentaram indícios que revelaram o quanto essas discussões têm provocado mudanças no grupo de docentes e discentes. A seguir destaco cenas da prática pedagógica das professoras Maria e Cristiane que revelam essas mudanças.

> Alguns alunos gostam e outros que dizem: - "professora, não gosto muito desse tema, porque não é muito interessante". Então, quando a pessoa diz que não é muito interessante, eu tenho medo de fazer a próxima pergunta: "não é interessante por quê?" Eu tenho medo porque, do meu ponto de vista, a pessoa pode se afastar de vez. Será que quando diz "não é interessante" é por que deseja pesquisar outras coisas ou por que há resistência com relação à discussão? Porque esse tipo de discussão pode desencadear outras que, muitas vezes, a pessoa deixa no "limbo", não quer se aprofundar.
> Por exemplo, nesse último componente eu trabalhei a questão da memória local e comecei o estudo pela questão da memória de vida de cada um. Solicitei, através de oficina em sala, que elas falassem um pouco de suas infâncias sem definir quem era cada uma delas, para deixar elas livres para se pronunciarem. Sugeri que falassem sobre um lugar da memória de sua infância. Então, trabalhei a memória do ponto de vista histórico. Abordei, nesse momento, a questão das memórias da infância e sua importância na construção da história de vida e na construção da história. Achei mais interessante as situações de infância que saíram. Percebi rejeição, trauma de infância e tinha uns que demonstravam momentos de alegria à medida que eu falava e discutia sobre aquela questão, fazendo a ponte, inclusive, com a Psicologia. Eu senti na ocasião que algumas pessoas ficavam mexidas e choravam emocionadas.
> Eu fiquei pensando: se discutir sobre a infância foi significativo e a questão da negritude? Também pode sensibilizar, porque algumas pessoas deixaram isso registrado naqueles papeizinhos. Quando alguém diz que foi rejeitada, essa rejeição vinha de quê? Mas eu não podia perguntar. Por isso, estou dizendo que tenho uma próxima pergunta: - "não interessa porque você tem resistência a isso?" Cada um/a precisa refletir o porquê da resistência. Se coloque na situação como se você estivesse numa sala de Ensino Fundamental. O que é que foi significativo?
> O segundo momento foi quando elas se mostraram nas fotografias. Eu gosto de trabalhar com foto histórica, então construíram murais fotográficos, que contam sua história de vida, através do tempo. Novamente, tinha gente que chorava vendo determinada fotografia. Então, se uma questão desse tipo mexe, imagine uma sobre racismo? Essa também vai ter impacto porque vai envolver tanto quem praticou a discriminação como quem sofreu. A questão afrobrasileira é uma discussão efetiva, tanto que não vou mais deixar para a segunda unidade. Eu fiz a sequência que discute o Ensino de História no Fundamental I, conceitos e tendências da questão de História e do livro didático, já na primeira unidade dada a importância desses saberes.
> Sobre a Lei n.10.639/2003, pensei em começar com a África e terminar com o Brasil. A minha ideia foi trazer justamente poemas de autores africanos, contos, lendas para começar a falar da África sem ser da maneira que o Globo Repórter mostra. Principalmente, porque as estudantes veem a África como um país e não como um continente. Os professores no Curso de formação continuada estavam comentando que os meninos ainda têm essa ideia de África como um país (narrativa da professora Maria).

> Sobre a minha prática docente e como eu trabalhava no componente de Antropologia da Educação a questão do negro não constituía um eixo temático do componente, a Antropologia tinha uma função especifica. É um componente preparatório para uma discussão que deveria

> vir depois, abordando os conceitos fundamentais que a Antropologia fornece, por exemplo: a discussão sobre alteridade, quem sou eu e como eu construo a minha identidade, o que é a cultura e como a cultura é a norteadora de tudo, de toda percepção da gente e do lugar da gente no mundo. [...]
> Nas minhas aulas, sempre que vou falar sobre alteridade, destaco os elementos que formaram a sociedade brasileira e explico como é que isso aparece nos processos culturais. Eu explico o que é aculturação e cito todo o Brasil como exemplo. O que é que nós somos? Somos resultado de um processo de aculturação em que três matrizes culturais distintas contribuem para formar a cultura brasileira, que é a junção de elementos das três culturas distintas. Com isso, eu discuto essa formação, valorizando as três, não exaltando uma em detrimento da outra, mostrando que as três estão presentes e, por incrível que pareça, a africana é preponderante ante as demais, embora as pessoas neguem isso. A partir daí, chamo a atenção dos alunos para a percepção de aspectos e modos de vida que são mais africanos e indígenas do que europeus. Então, eu começo mostrando situações desde o ato de varrer, limpar o quintal, o gosto musical, a forma que a gente se relaciona, fala, a afetividade, dizendo para os estudantes que isso não é característica do europeu, mas das duas outras matrizes que nos formaram. Depois, comecei a me envolver com a temática afrobrasileira além da Antropologia, graças ao aparecimento de disciplinas que me permitiram fazer isso em sala de aula.
> Na minha prática docente, eu não enfatizei nas turmas anteriores a questão afrobrasileira e africana. A minha "ênfase maior", como as meninas dizem, era a questão indígena, até porque, naquele momento, como ainda hoje eu faço, a diferença é que agora quando estou trabalhando com Antropologia eu pego os dois temas e dou o mesmo espaço. Antes, eu dava mais espaço para o indígena.
> Como eu trabalho com o encontro dos mundos para gerar a percepção da alteridade, então o que é que eu enfatizava? A questão indígena, trabalhada a partir das iconografias. Então, mostro como as identidades se constroem, quando os mundos se encontram, como surgem as diferenças, porque que você anda nua e come gente, então como eu ando vestida me considero melhor do que você. Isso aparece a partir do século XV, e o europeu começa a elaborar o discurso, o princípio da explicação dele. Ele faz isso e retrata, produz a iconografia. E naquele momento a iconografia era muito sobre o selvagem. A gente não tem material sobre o africano em relação a isso. Por que é que a gente não tem? Porque o contato do europeu com os africanos se dá parcialmente, à medida que o europeu passa quase quatrocentos anos para adentrar no território. Ele sempre esteve a trinta quilômetros da costa, o máximo que conseguia entrar. Então, a África era a grande incógnita, era o grande mistério. O negro era a ausência de tudo, ele se assemelhava ao macaco. Era mais próximo ao elemento que provaria a evolução humana. A gente tem muita iconografia sobre o nativo e é fácil trabalhar isso. Não é que eu tenha mudado a estratégia. Mas hoje, até em decorrência da lei n. 10.639/2003, eu procuro reforçar, trazer essa discussão inicial. Duas coisas mudam um pouco essa minha relação com o conteúdo, a Antropologia é diversa, muito plural, eu trato sobre tudo, sempre baseada no entendimento da multiplicidade dos seres (narrativa da professora Cristiane).

Com relação às professoras praticantes, inferimos que algumas analisam possibilidades de abordar, com mais profundidade em seus componentes curriculares, a temática em questão. Um exemplo são as cenas narradas por Maria nas aulas de História e na maneira como Cristiane passou a dar mais ênfase à questão africana e afrobrasileira, bem como a indígena. A contribuição destas duas docentes tem provocado mudanças nos cotidianos do curso, pois os estudos estão levando os/as estudantes a avaliarem seus conhecimentos e se auto-avaliarem num processo de *ensinaraprender* a viver, no sentido dado por Morin (2000), em que o conhecimento possa levar a interpretação, a reflexão, a lucidez. "Seria preciso demonstrar que a aprendizagem da lucidez, além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada)" (MORIN, 2000, p. 53).

Desde 2008, o Departamento de Educação organizou grupos de trabalho (GTs) e os/as professores/as se envolveram em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aos poucos, os grupos estão funcionando e a dinâmica do Curso de Pedagogia alcançou um novo ritmo. O

grupo de trabalho Diversidade Cultural e Inclusão Social propõe instigar o coletivo discente a discutir temáticas relacionadas a etnicidade indígena e afrobrasileira, acenando com a possibilidade de fazer avançar o conhecimento nessa direção. A procura por essa temática por parte dos/as estudantes aumentou nestes últimos semestres nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e no âmbito das pesquisas de Iniciação Científica.

No entanto, parece existir uma falta de sensibilidade da maioria do corpo docente para a abordagem da diversidade cultural. Ocorreu uma mobilização de algumas professoras para que essa temática fosse contemplada no currículo que entrou em vigor em 2008. Determinadas temáticas ainda são trabalhadas de forma isolada e fragmentada, especial as ditas questões "marginais". Assim, a problemática indígena é associada a professor/a X e a afrobrasileira a professor/a Y. Será que essa é uma questão específica? Ou todo o corpo docente deve perceber que as discussões pedagógicas precisam considerar a diversidade cultural? Como despertar os/as colegas do Departamento de Educação para a reflexão sobre o racismo que pode acontecer na Educação Infantil? E também na prática pedagógica da professora de português, na hora da merenda, na portaria da escola, no recreio, em todos ambientes dos cotidianos escolares, e até mesmo na sala de aula da academia? Algumas de minhas colegas parecem não atribuir relevância a estas demandas, ou tratam esses conteúdos a partir do olhar eurocêntrico, desvalorizando culturas que apresentam olhares diversos, ricos em simbologia e tradições orais.

Algumas professoras destacaram a falta de interesse do corpo discente pela temática afrobrasileira. Porém, as estudantes contra-argumentaram que se a temática não é vista em sala de aula, como se pode despertar para aprendê-la? É difícil para o/a estudante de graduação sugerir ao docente, sobretudo no início do semestre, conteúdos para serem trabalhados durante o curso.

Verificamos que os/as docentes que têm identificação com a temática por conta de uma militância política, de alguma forma a enfocaram nas tarefas pedagógicas, e o tempo não impediu essa abordagem. Contudo, nem todos desenvolvem essa consciência, alguns trabalharam o tema quando consideraram conveniente. Essa postura revela que o compromisso político pode ser associado ao pedagógico. Como sensibilizar o corpo docente do curso para assumir a proposta de uma educação antirracista?

Insere-se, assim, um aspecto importante a ser considerado, que é a compreensão de um currículo que aborde a diversidade cultural não como uma disciplina específica, mas como um eixo que perpassa diversos componentes. É um novo paradigma que se delineia no respeito ao

outro, em nome da alteridade. Não é possível ficar indiferente, a essa intenção, porque irá envolver todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.

Todos terão que criar espaços em que o outro, diferente de mim, precisará ser visto e conhecido, para além da questão racial, de forma que o diálogo permita o enriquecimento de noções e o tratamento das diferenças, do diverso, do estranho não provoque divisões, mas a convivência a partir do respeito.

Trata-se, pois, de rediscutir os conteúdos – e as formas de sua abordagem -, não a partir de uma visão eurocêntrica, mas buscando conhecer a sociedade brasileira para descobrir a riqueza de sua diversidade. É urgente reconhecer como a população afrobrasileira participou da tessitura social do país e como as marcas da africanidade estão presentes nos cotidianos, influenciando as identidades. É preciso superar a hierarquização das culturas, sem que uma se pretenda hegemônica perante outras.

Um estranhamento é que, desde o final da década de 1990 (1997-1998), o governo federal publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - que propõe a discussão da diversidade cultural. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2004), que modifica a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e, em 2008, ocorreu uma ampliação com a inclusão da questão indígena, através da Lei n. 11.645. Todavia, muitos a desconhecem inclusive na academia. A Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, deveria ter sido rigorosa na observância das leis anteriores, reforçando o cumprimento da atual legislação.

No entanto, quando iniciei a pesquisa, em 2008, no Curso de Pedagogia da UEPB, pouco se conhecia sobre a existência da Lei n.10.639/2003. Logo, se o Ministério Público não começar a cobrar ela não será cumprida. Por que a discussão sobre essa proposta não encontra eco na academia? Entretanto, não deve ser, somente, por força da lei que essa temática merece ser discutida no Curso. Na verdade, é uma demanda para a formação de professores/as, visto que estes futuros docentes irão encontrar a população afrodescendente nos bancos escolares. Como trabalhar com crianças, jovens e adultos das periferias das cidades sem considerar a questão racial, as condições sociais e econômicas? Que contexto social é discutido nos Cursos de formação docente? Será que ainda se prevê uma criança idealizada? Como desenvolver atividades ao longo do Curso que permitam a reflexão sobre as vivências dos alunos reais?

O perfil de profissional presente no Projeto Político Pedagógico –PPP- do Curso de Pedagogia da UEPB trata de um profissional sensível às solicitações da realidade, por isso não cabe pensar em idealizações. Os diversos componentes curriculares de Estágio

Supervisionado visam favorecer a aproximação com o campo de atuação, no caso, a escola pública. Como instituição dessa natureza, a missão da UEPB é oferecer ao Estado profissionais aptos a atuarem nos ambientes educacionais com qualidade e competência. Essa atuação deve estar voltada para a produção de conhecimento e para a emancipação do corpo discente. Eis o perfil desejável citado no PPP do Curso de Pedagogia:

> A realidade da sociedade contemporânea traça um novo perfil profissional que exige a formação de pedagogos/as cada vez mais sensíveis à solicitação do real. Profissionais que possam criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humana de nossa infância, nossa juventude e de nossos adultos.
> O Curso de Pedagogia propiciará ao/à licenciando/a o domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica, de posturas propositivas frente a problemas da prática pedagógica, assim como a condução de processos educacionais, assentados em procedimentos investigativos e em princípios éticos e democráticos compõe o eixo metodológico da formação, complementado pelo cultivo da sensibilidade para o diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade (UEPB, 2009, p. 16).

Nesses termos, o profissional precisa aprender o exercício da crítica. Portanto, o curso deve favorecer espaços para esse aprendizado. Ser crítico e propositivo exige um ambiente democrático, de diálogo, questionamentos, aberto para novas proposições. Será que os/as professores/as estão preparados/as para formatar esse espaço através de seus componentes curriculares? Será que o corpo discente consegue vivenciar experiências que permitam o desenvolvimento destas competências e habilidades? O perfil propõe ainda que o sujeito cultive a sensibilidade para o diálogo com temas atuais da sociedade, rechaçando o fechamento, a intolerância e a indiferença para com os desafios que o mundo apresenta. O que está prescrito no PPP é significativo, mas resta saber se o currículo vivido corrobora ou contradiz suas recomendações. A primeira turma deste currículo concluiu o Curso no final de 2011. Será que se conseguiu atingir as metas propostas?

Segundo Iolanda Oliveira (2006, p.118), “a eventualidade da questão [afrobrasileira] e a falta de preparo dos docentes são fatores, entre outros, que impedem a inclusão do tema nos currículos escolares”. Lembrando o depoimento da estudante Rose, que pertencia à turma concluinte, pouca importância foi dada à formação sobre a temática afrobrasileira, o mesmo que Iolanda Oliveira (2006) constatou na pesquisa com professores que já atuam em sala de aula. O que poderia ser feito no sentido de reverter esse quadro? Como desenvolver um trabalho no Curso de Pedagogia que envolva a formação inicial e continuada contemplando a implantação da lei 10.639/03? O que fazer para superar os limites impostos pela formação inicial?

A narrativa das estudantes aponta visível diferença que a participação no grupo de pesquisa tem provocado na formação. Por isso, articular pesquisa, ensino e extensão ao longo da formação docente está sendo um diferencial. A relação *práticateoriaprática* é uma possibilidade para a superação das dicotomias e lacunas apresentadas nos depoimentos das estudantes. As alunas Rose, Emanuela e Carla mostram nos seus relatos o quanto que essa experiência influenciou na formação pessoal e profissional. A esse respeito, Iolanda Oliveira (2008) destaca a experiência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF -, em que a pesquisa é introduzida desde o primeiro período. No currículo do Curso de Pedagogia da UEPB, anterior ao implantado em 2008, existia a disciplina de Prática Pedagógica desde o período inicial. No entanto, os professores não tinham a prática de pesquisa e essa tentativa foi frustrada.

No atual currículo, com os grupos de investigação em funcionamento e mais professores envolvidos, particularmente se espera que avance a articulação entre ensino e pesquisa. Mesmo assim, pelo que observei da experiência de Cláudia, que não conseguiu participar do grupo por conta do trabalho, acredito que uma parcela significativa do alunado ainda ficará de fora do processo. Sobretudo os discentes do turno noturno e aqueles do diurno que já estão no mercado de trabalho. É um desafio que precisa ser enfrentado em outro momento: como envolver os/as estudantes trabalhadores/as nos grupos de estudo e pesquisa?

Essa reflexão sobre o Curso de Pedagogia e a temática afrobrasileira conduz ainda a uma discussão sobre a prática do ensino superior. Foi significativa a experiência do GT de Diversidade Cultural e Inclusão Social, em 2011. A estreia entre os/as docentes de uma prática de trabalho coletivo, desde o planejamento das atividades, das aulas colegiadas de alguns componentes curriculares, da participação em projetos de pesquisa e extensão[11], favoreceram o intercâmbio de ideias, atividades, conhecimentos e sentimentos que enriqueceram a prática pedagógica das professoras, permitindo um maior dinamismo e integração. No entanto, o número restrito de professore/as envolvidos tem sobrecarregado as atividades e a falta de um espaço para os encontros do grupo tem comprometido algumas ações.

Ao conhecer a experiência da UFF com o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), criado em 1995, entendi que nosso grupo está engatinhando, dando seus primeiros passos, e muito tem a aprender com as propostas de formação existentes

[11] Foram dois cursos de formação continuada para professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas da cidade sobre a História da África e a Cultura Afrobrasileira, nos períodos de 2010.2 e 2011.1, todos articulados com o NEABI/UEPB.

no país. Contudo, é significativo perceber nesses primeiros passos os desafios e os compromissos com a formação docente e a educação antirracista que se traduzem na luta contra o racismo e as desigualdades raciais.

A princípio percebi que a desnaturalização do racismo é uma ação que preciso aprofundar, pois a influência da teoria do embranquecimento e o mito da democracia racial ecoam em algumas narrativas, fazendo com que as pessoas afrodescendentes não consigam identificar os indícios do racismo nos cotidianos do curso. É significativo como o discurso da igualdade está presente nos relatos das praticantes sendo reforçado pela escola.

Será necessário conhecer a história da África e dos afrobrasileiros para desvelar a lógica racista gestada nos cotidianos. Não se combate o racismo ignorando sua existência, pelo contrário, é preciso enxergá-lo para que novas relações, antirracistas, sejam tecidas. Igualmente, será essencial perceber o movimento das praticantes que não ficaram no lugar "designado" a pessoas negras pela sociedade excludente: o/a subalterno/a, o/a oprimido/a, a vítima, com suas astúcias inventaram táticas ou fabricaram meios para conquistar novos lugares em diversos *espaçostempos* na busca pela visibilidade de suas realizações.

Concluímos que refletir sobre as identidades como um processo de negociação e renegociação ajuda a compreender as histórias de vida das praticantes, tanto no sentido da *afirmaçãonegação* do ser negra, quanto do movimento de conquista de *espaçostempos* nos cotidianos, resultados das lutas das praticantes, como dos movimentos organizados de negros/as. Percebemos nas histórias de vida de cada praticante o esforço de ser sujeito de suas existências, de conquistar um lugar digno no mundo diferente daquele espaço subalterno previamente destinado às pessoas negras.

Assim, tecer um processo de formação docente comprometido com uma educação antirracista nos cotidianos seria partir da relação entre sujeitos, praticantes, num contínuo *fazerdesfazer*, o que exige um diálogo permanente entre a *práticateoriaprática,* num movimento de *pesquisaintervenção.* Isso implica a reflexão da trajetória pessoal e coletiva e a articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade plural e solidária.

O propósito deste capítulo foi compreender como as identidades das praticantes, enquanto fios entrecruzados nos cotidianos do Curso de Pedagogia, indagam sobre o Ser Negra, a partir da história do povo negro, formando redes de conhecimentos, práticas e relações.

A seguir, será apresentada a trajetória de uma professora negra que enfrentou o racismo com astúcia através de diversas táticas. Sua história de vida é um exemplo de resistência e sabedoria.

3 **A NEGRA PROFESSORA**

Um tênue fio nos liga
de segredos e esperanças
como um cordão que alimenta
e ameaça romper-se
a qualquer hora.
Fio de vida e de morte
um tênue fio das Moiras
construído passo a passo
de ilusões e memória.
Construtoras do destino
tecelãs de nossas vidas
fiamos juntas, sozinhas,
tecidos de eternidades.
Fiando às vezes silêncios
os fios se embaraçam,
dão nós e arrebentam…
E do Nada surgem, então,
como de mãos invisíveis,
lãs quentes, jutas rudes, sedas suaves…
E voltamos a tecer,
num trabalho incessante,
fiandeiras de nós mesmas,
tecidos de nossas almas
(Célia Gago).

3.1 **Ditos de uma negra professora**

Narrativa da vida da professora Severina das Neves. Esse texto foi uma produção a quatro mãos, pois ela se disponibilizou a arrumar o texto comigo, no qual se respeitou a ordem que a professora escolheu. Segundo ela, a princípio consideramos a ordem cronológica e enxugamos mais o texto, que além de muitas repetições tinha expressões do coloquial que substituímos. Segundo Bosi (2003) da mesma forma que o autor do texto arruma fazendo os ajustes necessários, assim também, aquela com quem ‘conversamos’, pode fazer as mudanças que considerar pertinentes na transcrição de suas narrativas.

3.1.1 A família e a infância

Meu pai era negro, mas negro pardo. Minha mãe também era negra assim como eu, graças a Deus. Entretanto, minha família não foi muito estruturada. Houve alguns fatores que atropelaram um pouco. Inicialmente, cito a morte do meu pai, em 1940, que foi muito abrupta. Ele saiu para trabalhar, sofreu um acidente e morreu. Nessa época, minha mãe morava em Caruaru e estava grávida de seis meses de mim. Portanto, quando eu nasci, em 28 de maio de 1941, não tive a presença paterna. A minha mãe ficou viúva sem condições financeiras para levar a vida, até porque ela era doméstica, vinda de uma família pobre e rural.

Meu avô era vendedor de leite e minha avó, doméstica. Houve entre eles um desequilíbrio e se separaram. Assim, meu avô veio morar em Campina Grande e minha avó ficou em Caruaru com seis filhos. Minha mãe era a mais velha. A solução encontrada por minha avó foi colocar os filhos em casas de famílias no trabalho doméstico de modo a ajudar na manutenção de todos.

Nesse trabalho, minha mãe conheceu meu pai, casaram-se, viveram juntos por um ano e a morte dele os separou. Um ano e meio após essa ocorrência, minha mãe voltou a trabalhar na casa de onde saíra para casar, levando-me como companhia. Neste ambiente, vivi parte da minha infância. Era uma família branca: negociadora de café, depois dona de fazendas e de curtume. O 'status' e a riqueza eram elementos que a tornavam mais preconceituosa, principalmente, em relação aos negros. Conseguimos viver aproximadamente quatro ou cinco anos com essa família. Entretanto, alguns aborrecimentos culminaram com o nosso afastamento para outras casas, ora em Caruaru, ora em Recife.

Nesses outros ambientes, embora houvesse preconceito em relação à cor, os acontecimentos eram menos agressivos, porém, não muito diferentes: costumavam danificar meus brinquedos, humilhar-me, xingar-me com apelidos depreciativos e isso me fazia chorar. Em outros momentos, eu reagia com agressividade, quando me chamavam de atrevida, arrebitada e mal educada. O conjunto dessas ocorrências gerava a decisão da minha mãe em se afastar de tais trabalhos. Porém, o seu retorno acontecia, às vezes, motivado por sua integridade moral e suas habilidades culinárias. Adquiri verdadeira veneração pela minha mãe porque ela nunca se separou de mim: só trabalhava numa casa se me aceitassem junto com ela. Sua orientação era de que eu não reagisse às ofensas, que relevasse as agressões e

quando isso não acontecia, me chamava atenção com cocorotes ou puxões de orelha, mas nunca na frente dos patrões.

Essas atitudes preconceituosas também foram registradas nas primeiras experiências escolares. Aos seis anos de idade, matriculada em uma escola privada, tive uma professora que também era negra. Contudo, discriminava alunos negros e vivia cercada das alunas brancas de cabelos longos. No meu caso específico, foi meio desastroso: ela me menosprezava e as alunas diziam que meu cabelo era pixaim. Um dia aconteceu de eu me rebelar numa chamada para leitura individual que fora feita de forma brusca. A professora me olhou e disse -"vem, nêga, ler!"- Não ocorreu como de costume, quando tratava os alunos pelos nomes e tinha até gestos carinhosos com os brancos. O fato de não atender ao seu chamado, atirar-lhe uma fita do meu vestido e em seguida fugir da escola, gerou indignação da parte dela. Como resultado, minha mãe recebeu uma convocação para comparecer a escola. Tive que voltar às aulas na companhia da minha mãe, a fim de pedir desculpas à professora de joelhos em razão da minha indisciplina. Por não ter obedecido, fui forçada a ajoelhar-me diante da professora e também da turma, o que causou maior constrangimento. Ainda tenho as marcas no braço que lembram esse dia, o que também acarretou o meu afastamento desta escola, rumo ao ensino público até o quarto ano.

As atitudes preconceituosas sofridas na minha infância e as orientações maternas para não revidar levaram-me a uma mudança de comportamento. Fui induzida a ficar mais moderada. No entanto, nunca assumi uma postura subserviente, preferi dedicar-me aos estudos para evitar conflitos.

3.1.2 A vinda para Campina Grande

Em 1955, viemos para Campina Grande para a casa do meu avô, atendendo a um chamado da família abastada, citada anteriormente, porque esta se mudara de Caruaru para essa cidade e carecia dos serviços profissionais da minha mãe. Moramos alguns meses com meu avô e depois alugamos uma casa. Quanto ao meu estudo, conseguiram uma vaga numa escola pública. A princípio, algumas pessoas desta casa faziam questão que eu estudasse, porém não pensavam que eu chegasse tão longe. Sempre fui muito apegada a livros, a escrever, a estar pelos cantos com minhas leituras e cadernos. Por esse comportamento, recebia muita graça, muita lorota: -"essa 'nêga' está pensando que vai ser professora?

Porque 'nêgo' não é professor, não nasceu para ser professor". Chamavam assim mesmo: a nêga, a nêga velha, a nêga nova. Não era só o fato de ser negra, mas o fato de ser a doméstica da casa. Assim, era um preconceito bem mais amplo do que só com a cor, mas também com a posição que nós ocupávamos.

Na sistemática da casa eu tinha algumas obrigações. Minha mãe tomava conta da roupa e da cozinha e eu cuidava da arrumação, de colocar a mesa para as refeições, de lavar banheiro, para fazer jus a estar presente naquela casa. Como uma das filhas dos patrões tinha "certa" atenção comigo, foi escolhida para ser minha madrinha de crisma.

Duas meninas desta família tinham quase a minha idade e com elas ocorreram muitos incidentes: brincadeiras, objetos e livros que não podiam ser tocados, a estante era fechada, não dava nem para olhar, porque era "fruto proibido" para mim. Entretanto, meus brinquedos, mesmo simples, eram mexidos, quebrados e eu não devia reclamar. Um fato marcante foi um curso de caligrafia que me chamou atenção, por correspondência, que solicitei. Quando o material chegou, estava no meu nome, mas não foi aberto por mim. A pessoa que abriu teve interesse e tomou posse das informações. Falou que o material não era para mim, que eu não precisava. Disse: –"O que é que você queria com aquilo?" Nesse dia, dei "um show", mesmo contrariando minha mãe. Gritei, chorei, esperneei, bati nas coisas, empurrei, quebrei, foi um escândalo! Quase que minha mãe enfartou pela vergonha que sentiu da minha reação. Então, elas resolveram pedir outro curso para mim. Mas o primeiro, que veio justamente no meu nome, não me foi entregue. Elas eram tinhosas!

Eu me lembro que houve uma discussão de minha mãe com uma das meninas. Ela reclamou que mamãe não havia me batido. Então, quando a mãe delas veio reclamar com mamãe, eu me lembro dessa expressão: -"Fulana tem dezesseis anos, é uma menina. Vai se comparar com Nina[12]?" Aí mamãe disse: -"Interessante, ela tem dezesseis anos, é uma menina. Nina tem doze, não é?" Então, era assim, uma tinha dezesseis, outra tinha catorze, eram as mais novas. Outra tinha dezoito e eu era uma criança com doze. Dessa vez, minha mãe arrumou as coisas, saiu e foi embora daquela casa. Nesse momento, rompeu com a subserviência. Depois, mandaram chamá-la mais uma vez. Ela teve outra postura, porque não dava certo, afinal as meninas estavam ficando grandes. Assim, os patrões cederam para ela ficar só um expediente.

---

[12] Apelido dado a Severina pela mãe.

3.1.3 As experiências estudantis

Na minha vida de estudante muitas histórias aconteceram. Por exemplo, houve casos de eu tirar nota baixa demais e ser criticada por não ter inteligência suficiente. Outra vez, quando estava cursando a quarta série ginasial e o fato foi com o professor de ciências. Naquela época, a matéria era "o bicho-papão" do colégio e nós tínhamos muito medo do professor. Na minha turma estudavam meninas de famílias bem abastadas da cidade. As minhas notas eram boas, - oito (8,0), oito e meio (8,5). A primeira vez que eu tirei um nove com esse professor aconteceu o seguinte: ele chegou à sala comentando a prova. As alunas ricas disseram que as notas estavam baixas. Então, ele perguntou assim: - "quem tirou dez aqui?" Uma menina levantou a mão. -"Quem tirou nove e meio?" Outra levantou a mão. - "Quem tirou nove?" Eu levantei a mão. E ele completou -"Porque Severina tirou nove, fulana tirou nove e meio e fulana tirou dez e vocês não tiveram condições de tirar?" Então, uma delas respondeu: -"Mas nota de negro não vale". O professor ficou indignado, falou muito, pegou as cadernetas bateu com elas sobre a mesa e saiu da sala. Eu não disse nada, mas aquilo ficou gravado na minha mente.

Outro episódio foi quando realizaram um movimento para colocar um professor para fora e eu não assinei o abaixo-assinado. Conseguiram tirá-lo e a pessoa que comandava o movimento, uma menina bastante branca, que se achava a tal por conta disso, veio para cima de mim, me dando sopapos, porque tinham ganhado a causa. Eu segurei nas duas mãos dela. Ela puxou as mãos e as minhas unhas a arranharam. Então foi dizer na secretaria que tinha sido agredida e nenhuma das colegas se propôs a dizer que não foi assim. Ninguém teve coragem de dizer a verdade ao diretor, porque ele era visto como um "carrasco". Recebi uma suspensão, argumentando que eu tinha agredido a colega. Ele não acreditou, de jeito nenhum, que eu tinha sido agredida primeiro. Minha mãe foi falar com ele, humildemente, tentando relatar o fato e recebeu a resposta humilhante que eu tinha "instinto selvagem", porque eu era negra. Ela sofreu muito com isso. Então, tudo isso vai marcando nossa história. Por mais liberdade que você tenha depois, estude, mude sua cabeça, mas há coisas que não esquecemos.

Outro fato ocorreu no dia sete de setembro. Devido à farda do colégio, as estudantes eram identificadas na cidade como "araras". No início do desfile, alguém do público me chamou de "arara preta"! Eu era a única aluna negra e durante todo o percurso essa pessoa

me acompanhava e repetia o insulto! Eu chorei... Pediram para ela se calar, mas não adiantou. Como não podia sair do desfile, fiquei muito constrangida com aquele tratamento.

Quando terminei o quarto ano ginasial, um dos meus professores era Secretário da Educação e conversava muito sobre o fato de ser professor e eu comecei a me interessar pela área. Não havia Escola Normal pública em Campina. Então, um dia, ele perguntou se eu não queria fazer o curso Pedagógico. Respondi: -"Eu quero, mas não posso pagar". Assim, ele me encaminhou para a prefeitura com uma cartinha de apresentação e o prefeito me deu uma bolsa de estudo. A minha independência cultural e intelectual veio depois do curso pedagógico.

No estudo, comecei a me dividir, fazia o pedagógico e o Científico. Depois do segundo ano mudei para o curso Clássico. Na época o curso Clássico era para quem queria enveredar em Letras, Sociologia, cursos da área de Humanas. O Científico era para quem desejava ser engenheiro ou médico. Eu ainda fiz até o segundo ano Científico, pois minha expectativa era fazer medicina, mas por conta da física não continuei.

Ao iniciar o curso pedagógico, por coincidência, aquela colega que falou da minha nota também foi para a mesma escola. Não havia só eu de negra na sala, existiam mais duas ou três. Nós nunca nos misturávamos com as brancas. Ao término do curso pedagógico veio a festa de conclusão no clube e essa menina patrocinou uma festa em sua casa para uma despedida da turma. Porém, eu me recusei a participar. Disse que não ia e as meninas queriam saber o porquê, mas eu não expliquei o real motivo com medo de ferir, de complicar a situação. Acho que herdei esse jeito de mamãe.

Quando essa aluna soube que eu não ia, conversou com outras pessoas a respeito, pois não se dirigia diretamente a mim. Mas resolveu me perguntar por que eu não ia participar da despedida. Eu disse: -"não vou, não dá para ir, não é?" E ela respondeu: -"você não vai por conta do ocorrido lá na quarta série do colégio estadual?" Eu confirmei: -"É". E ela: -"Não, ali eu era muito adolescente, era muito sem cabeça, eu não pensava, você me desculpe". Passaram vários anos para ela reconhecer o que fez e só então me pedir desculpas. Aí, ela mesma se encarregou de contar ao grupo o porquê da minha recusa. Enfim, fui para a festa. Minha mãe foi comigo. Ficamos pouco no local, pois eu não consegui demorar, aproveitar a festa, não tive espontaneidade de permanecer ali muito tempo. Voltamos para casa. Só quando chegamos, contei a minha mãe o ocorrido e ela disse que se soubesse não teria ido.

Mas agora já passou... Essa pessoa também conseguiu trabalhar na prefeitura. Hoje, por incrível que pareça, ela me trata com muito carinho: diz que eu sou uma criatura que

admira muito. É muito interessante esse fato, pois eu fui sua professora de Estatística na universidade.

3.1.4 A carreira docente e as primeiras conquistas

Por conta do término do curso Pedagógico, mandei para o prefeito, que na época era o mesmo que tinha me dado a bolsa, um convite para a festa de formatura. Ele me respondeu oferecendo uma cadeira de professora no município, porque, nesse período, não havia concurso público. Ele então se informou sobre minha vida de estudante e soube do meu desempenho com notas e trabalhos elogiados. Com isso, me presenteou com um emprego de professora. Foi no ano de 1959.

A partir de então, comecei a implicar com a minha mãe para ela deixar a casa onde vivia trabalhando. Com o salário de professora, aluguei uma casa maior. Assim, começou "uma guerra" entre as pessoas da casa que afirmavam que nós éramos mal-agradecidas, que estávamos querendo "trocar os pés pelas mãos", que estávamos "ficando bestas, porque a "nêga" tinha uma "nêga" professora". Então, mamãe conseguiu um emprego numa fábrica. Porém, ainda decidiu continuar com a família, trabalhando no horário das dezoito às vinte duas horas, para arrumar um pouquinho mais de dinheiro e suprir alguma necessidade minha: comprar livros ou roupas. Se mamãe fosse pedir algum dinheiro extra aos patrões, davam quando queriam, alegando que ela me criava "com muita manha, muito dengo", e que em breve eu daria a resposta, "porque eu não ia muito adiante".

Logo começaram a inverter os papéis contra mim, afirmando que eu estava ficando besta, querendo escravizar minha mãe, "tirando ela de lá" para deixá-la como minha "escrava" em casa.

Resumindo, consegui afastá-la de lá, mas ela ficou com alguns compromissos. Era assim: -"Venha no sábado à tarde para preparar as carnes para o almoço do domingo. Venha passar ferro na roupa de fulana, pois ela é muito abusada, e acha que só você sabe passar a roupa dela". Mamãe achava que precisava mesmo fazer tudo isso como forma de agradecer e retribuir o que tinham feito por nós. Eu ponderava e dizia: -"Mamãe, acabe com isso. Não tem nada a ver. A senhora trabalhou o que precisava. Se desvie desse povo". E quando eu chegava lá, diziam: -"Apareceu a rica, chegou a professora rica. Está ganhando muito dinheiro?" Isso sempre acontecia. E ainda comentavam: -"Olha a "nêga" como está

mal-criada". Então, eu respondia: -"Vocês estão explorando minha mãe. Eu não venho mais aqui". Na verdade, fiquei muito "ranhenta". Acho que em função de muitos aborrecimentos e de ver a minha mãe ainda com uma postura subserviente. Ela continuava pedindo para eu me calar, para não ser mal-criada. Às vezes, eu sei que nossa relação tinha um choque, porém não era muito forte, porque eu também, enquanto filha, era muito medrosa, tinha medo de ferir. Quando ela dizia: -"Cala a boca!" Eu calava, mesmo depois de adulta e independente.

Depois que me afastei dessa família, fiz um concurso para professora promovido pelo Serviço Social da Indústria - SESI e passei. Foi o primeiro concurso da minha vida. Eu tinha um vínculo com a prefeitura de Campina Grande, agora, um contrato no SESI e arrumei uma portaria de nomeação com o Estado, também de professora. Trabalhei muito para comprar uma casa. A ânsia de mamãe era deixar de pagar aluguel. Então, comecei a juntar uns "tostões" para "arrancá-la" definitivamente daquela submissão. Por conta disso, passei dez anos fazendo cursos de línguas: inglês, espanhol, que eram de curta duração. Não enveredei logo pela universidade. Fui trabalhar com afinco para comprar e manter a casa, pois tudo passou a ser responsabilidade minha: água, luz, feira, tudo.

Ela deixou de trabalhar, mas, de vez em quando, dava umas "escapulidas" e ainda ia lá, na antiga casa. Tinha uma roupa para passar, uma carne para temperar, pois diziam: -"A comida da "nêga" é muito boa. Ela tempera muito bem".

Hoje, já morreram quase todos desta família e alguns moram em Recife. A casa ficou de herança para a minha madrinha e outra filha. Recebi a casa para que tomasse conta e pagasse o aluguel. Resultado: chegou a um ponto em que o irmão que administrava os bens resolveu vender a casa. Minha madrinha então achou que eu poderia comprá-la, mas a irmã dela, e o irmão acharam que não, pois eu não teria dinheiro para isso. Nessa época, o preço era em dólar. E assim puseram a casa à venda comigo morando nela. Um dia quando cheguei a casa, havia um corretor a fim de mostrá-la a um possível comprador. Eu disse: -"Eu não posso comprar a casa?" Ele disse: -"Não, a senhora não tem condições". Fui então a Recife, conversei com os outros familiares, pedi a preferência do imóvel, visto que era uma moradora que pagava o aluguel sem atrasos. Entraram num acordo comigo: eu teria que dar, na época, quatro mil dólares e ficar pagando, durante doze meses, mil dólares mensais. Nesse tempo, eu estava trabalhando aqui e ali e o dinheiro foi surgindo. Mas ainda houve algumas restrições para eu não ficar com a casa.

Achei muito interessante que, quando eu finalmente a comprei, venci todas as barreiras, e isso era uma questão de honra: foi uma grande vitória para mim! Uma vez fui entrando na casa, minha mãe chegou ao portão e foi se dirigindo pelo "beco". Eu disse: -

"Por que a senhora vai por aí?" Ela respondeu: -"Eu me esqueci que a casa agora é tua e que eu posso entrar pela porta da frente". Está vendo como tudo o que vivemos marcou nossa história? Porque nós só entrávamos pelo lado, não podíamos entrar pela porta da frente. Foi muito difícil a compra da casa com as mudanças do dólar. Fiz um grande sacrifício, mas venci. Resumindo, houve uma série de restrições, mas a casa está aí, é minha há dez anos. Já fiz reforma. Mas ainda há uma pessoa da família que até hoje resmunga: -"Não era para ter sido vendida a ***N****ina". E minha mãe, mesmo assim, ouvindo tudo isso, ainda conseguia amenizar, perdoar, não ligar e fazer de conta que não era nada, passando isso para mim.*

Mas, depois que comecei a ter uma independência financeira, eu batia de frente sempre, até demais. Antes, eu engolia muito sapo, apenas em respeito a minha mãe. Ela se contrariava a ponto de encher os olhos d'água...

3.1.5 A vida afetiva quando solteira

Todo esse racismo sofrido ao longo da infância, adolescência e juventude, teve muita influência nos meus outros relacionamentos, especialmente os afetivos. Evitei o quanto pude namorar e, principalmente, homem branco. É tanto que eu me casei com um negro. Alguns brancos passaram pela minha vida, com muita insistência em ficar e eu sempre descartando. Fui dar um curso em Alagoa Grande e apareceu um rapaz de olhos azuis. Meu Deus do Céu, como esse homem infernizou minha vida!!! Era acadêmico de medicina: aí foi que eu não quis mesmo. Depois dele, houve outro em Guarabira e eu descartei, mas sei que foi preconceito meu. Eu disse: -"eu não te quero porque tu és branco. Quando tu tiveres raiva de mim, a primeira coisa que tu farás é me chamar de negra e eu não aguento mais isso".

Sobre essa questão dos namoros, lembro que comecei a namorar tão velha, com muito mais de vinte e nove anos, porque até então eu não sentia muita vontade. Melhorei um pouco mais nessa questão quando fui para São Paulo. Passei um ano e meio fazendo um curso de Supervisão Escolar, quando terminei o pedagógico, antes de fazer universidade. Lá em São Paulo, o povo era um pouco mais aberto, mas mesmo assim eu ainda resistia a namoro. Eu mesma me reservei o direito de não namorar. Apesar disso, namorei uns dois rapazes e voltei com outra visão. Eu acho que essa questão de cor também teve peso, porque, às vezes, eu ouvia assim: -"nêga feia, nêga do nariz chato". Eu já era independente financeiramente, mas fui muito submissa a minha mãe. Qualquer coisa com relação a namoro, ela dizia logo para

eu me desfazer do relacionamento. Só enfrentei a dificuldade e namorei firme mesmo com o homem que casei. Quando engravidei da minha primeira filha, e já na condição de casada, quem deu a notícia para a minha mãe foi meu marido e eu ainda briguei com ele, porque era para "não dizer". Nós duas éramos muito amigas, a gente conversava, sim. Porém, eu era muito reservada nesta questão.

3.1.6 Ser supervisora escolar

Sobre ser supervisora, não foi uma opção. Eu ensinava no Estado e era doida por cursinho. Estava fazendo um curso de Alfabetização quando fui convidada a fazer uma entrevista em João Pessoa. O curso ocorreu em São Paulo ministrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. No curso de Supervisão fui muito dedicada e criteriosa nos estudos. Assim, fui tomando gosto e me dando bem, pois minha vontade, como falei anteriormente, não era de estudar para a área de Humanas, mas para a área da Saúde. Eu já havia trabalhado como auxiliar de enfermagem em um hospital da cidade, porém sem o curso específico. Meu problema era ganhar dinheiro: precisava tirar minha mãe daquela situação, não aguentava mais aqueles maus tratos dos patrões.

Contudo, sempre senti que através dos estudos eu iria longe, nunca pensei que ia cair, nunca pensei nas barreiras: sempre tive em mente que o amanhã é diferente de ontem e sempre melhor. E a questão de ser supervisora nunca me fez ficar arrogante. A chefia de João Pessoa pedia que fiscalizássemos o trabalho dos professores e eu não executei essa atividade, pois não era assim que compreendia o trabalho do supervisor. Fui, inclusive, ameaçada de ser afastada da função se não cumprisse essa tarefa. Eu não fui para a sala de aula observar professor, não atestei ponto de gente ausente da escola. Sugeri que o diretor da escola fizesse isso, pois entendia o meu trabalho como pedagógico. Nunca interrompi aula de professor para dizer se ele estava fazendo certo ou errado. No entanto, minha exigência era em termos de planejamento. De pensar o processo pedagógico e executá-lo com empenho e determinação.

Fui a primeira supervisora que fez greve na Paraíba. Pertenci à diretoria do sindicato dos professores do Estado, junto com lideranças conhecidas do movimento sindical. Depois, fui vice-presidente da Associação de Supervisores do Estado. A primeira equipe que se

manifestou a favor da formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE - foi a da Paraíba e eu era vice-presidente na época.

Nunca enveredei por esse caminho de fiscalizar professor, nunca me sentei à mesa de chefe nenhum para falar de escola e nem de professor. Não faço isso até hoje. Pergunte para quem trabalhou comigo. Digo a todo mundo hoje aqui: -"quem quiser fazer o curso de supervisão, faça, mas faça com a intenção de fazer um trabalho pedagógico de qualidade. Ficar fiscalizando professor, correndo para o diretor, não faça isso, pois não é função do supervisor."

Fora isso, participei do movimento de Paulo Freire. A primeira turma daqui de Campina Grande que trabalhou o método dele foi minha. Eu já era supervisora e fui indicada pelo trabalho que eu realizava, tanto pelas coisas que eu dizia e fazia. Fui para Recife e passei uma semana no curso com Paulo Freire.

Na minha vida profissional existiu um outro fato que marcou muito e que consegui superar. Quando trabalhava na prefeitura como supervisora, a coordenadora da minha equipe implicava muito comigo, vivia procurando falha na minha atuação e me colocava em situações difíceis de serem resolvidas. Uma vez, ela pediu que eu fosse fiscalizar o trabalho de alguém e, como já falei anteriormente, sempre fui contrária a essa postura, assim me neguei a realizar a tarefa. Ela se dirigiu ao Secretário de Educação da época exigindo meu afastamento da equipe por descumprir uma determinação dela. O secretário tentou amenizar a situação, lembrando que eu era uma profissional qualificada e que esse episódio não era suficiente para tanto, e que ela procurasse se entender comigo. Sua resposta foi: –"aquela lá é uma negra e diploma de negra é uma vassoura e um espanador". O secretário ficou indignado. Reprovou esse comportamento, não atendeu sua reivindicação e mandou me chamar para colocar-me ciente do ocorrido. Essa pessoa ficou sem falar comigo, e eu fiquei aborrecida com ela, mas depois relevei. Com o tempo fomos nos aproximando novamente. Quando me casei, ela me deu o bolo e quando nasceu minha primeira filha a convidei para ser madrinha. Essa mulher ficou tão surpresa, que chorou muito. Ficou emocionada, me pediu desculpas pelas coisas que tinha feito contra mim e falou da grandeza do meu coração. Nesse momento, declarou que eu era uma negra de "alma branca". Na hora, respondi: -"se alma tem cor, eu quero a minha negra". Por isso, esse foi outro grande desafio que enfrentei na vida profissional. Convivi com essa pessoa que era racista, passei várias dificuldades por causa dela e consegui superar a ponto de chamá-la para ser madrinha da minha primeira filha. Ela reconheceu o que fez, mas ainda veio dizer que eu teria a "alma branca", como se só o branco ou quem tivesse a alma branca pudesse ser bom...

3.1.7 A formação universitária

Já a questão da universidade foi assim: no Estado, eu era supervisora e não tinha curso superior. Em 1972, começou a pressão para todo mundo superar essa lacuna. O Estado realizou um convênio com a Universidade Federal da Paraíba – UFPB - e íamos para João Pessoa em janeiro, fevereiro e julho para estudar. Fiz o curso de Pedagogia, habilitação de Supervisão Escolar, mas era de licenciatura curta, e eu queria mesmo língua portuguesa. Em um ano fiz vestibular para Letras. E fiquei cursando Pedagogia no período das férias e Letras na época normal. Nessa época ainda era solteira. O casamento foi depois. Eu terminei o curso de João Pessoa, que era gratuito, primeiro, mas pagava o de Letras, pois a Universidade Regional do Nordeste – URNe - era uma instituição privada. Depois que conclui Letras, voltei para a URNe para complementar a licenciatura plena de Pedagogia. Não lembro de episódio de racismo nesse período, no ambiente acadêmico. Os cursos de especialização que cursei foram cinco: especialização em Alfabetização, Linguística, Língua Portuguesa, Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino Superior.

3.1.8 Mais um pouco da vida profissional

Quando eu era supervisora da Escola de Aplicação recebi três estagiárias do Curso de Pedagogia, da habilitação de Supervisão Escolar, para conhecer o trabalho do supervisor. Dias depois chegaram as três estagiárias afirmando que indicaram meu nome para ensinar metodologia. Olhei para elas e perguntei: -"vocês perderam o juízo por acaso?" Elas responderam: -"Não. Pelo trabalho que você faz, indicamos você de olhos fechados e a coordenadora e a chefe de departamento querem falar com você".

Cheguei em casa, parei, pensei, conversei com mamãe. Ela quis saber: -"Tu vais?" Eu ponderei: -"Não vou, não. Essas meninas estão enganadas com alguma coisa. Eu ainda estou cursando Pedagogia, eu não tenho mestrado. Eu acho que, para ensinar na universidade, precisa de muita formação". Eu tinha uma especialização de linguística e estava me arrumando para fazer outra de supervisão, mas só ao término de Pedagogia. Um dia, quando estava no trabalho, numa situação que eu menos esperava, chega a chefe do departamento e disse: -"olha, você foi indicada pelas meninas para as disciplinas de

metodologia de ensino, porque elas estão encantadas com seu trabalho". E eu declarei: -"Mas como é que eu vou ensinar um curso que eu nem terminei ainda?" E ela: -"É para você começar em janeiro, vai dar tempo". Na minha cabeça, para ensinar na universidade, precisava de pós-graduação. Eu achava que não ia dar certo, porque eu não sabia ensinar o pessoal de curso superior.

Enfim, decidi ir, mas pedi: -"eu vou, mas me façam um favor, se eu não der conta, me chamem e me digam. Não digam para o povo, pelos cantos, que eu enlouqueço". Fiquei e trabalhei um semestre. Quando terminou o prazo, elas me chamaram. Eu afirmei: -"já sei, não dei conta do recado". Ela respondeu: -"Deu demais! Mas você não pode ficar do jeito que está. Você tem que fazer um concurso". Então, eu me submeti ao concurso e passei.Nessa seleção teve uma briguinha. Depois do SESI, em todo concurso meu, houve briga. Uma pessoa que fez e não passou, achou que não estava certo eu ter passado, pois ela não tinha mestrado, mas tinha dois cursos de graduação. Assim, brigou para eu não ficar até onde não pode mais. Eu me aperreei, dizendo que não ia mais, que não estava mais aguentando a pressão. Assim, o problema foi levado ao reitor que me tranquilizou: -"Diga a professora Severina que fique no lugar dela, porque a briga da outra professora é com a Universidade, não é com ela". Assim, trabalhei as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Ministrava uma após a outra. Eram quarenta e cinco horas-aula para cada uma e duas aulas todos os dias, de manhã, das sete às nove horas.

Atuei também numa escola pública como supervisora, mas essa escola era dificílima, não sei se por causa do meu jeito de trabalho. Colocaram-me lá por eu ser criteriosa, por ter conhecimento e ainda morar perto da escola. Foi muito difícil. Inclusive, fizeram um abaixo-assinado para me colocar para fora, argumentando que eu era exigente e "abusada". Depois fiquei sabendo que houve professora dizendo: -"na minha sala aquela nêga não entra". Eu dizia: -"professor, eu não vou para sua sala. Não vou porque isso não é direito. O professor, na sala de aula, tem privacidade, precisa ter o tempo dele". Hoje eu tenho uma relação de amizade muito boa com todas essas pessoas.

Eu fazia o trabalho de orientação pedagógica, realizava reuniões, distribuía material, colocava orientações nas portas e nas paredes, mas me sentar na sala de aula para observar o professor, foi algo que me recusei a fazer. Se eu quisesse me sentar na escola Normal, eu me sentava e assistia, pois o pessoal de lá já sabia que o trabalho da escola de Aplicação tinha que ser acompanhado pelo supervisor. Lá minha tarefa foi tranquila, mas na outra escola senti resistências a ponto de algumas professoras dizerem: -"aqui aquela nêga não

entra". Eu fiz algumas reuniões e disse a elas que estava sabendo que não gostavam desse trabalho e que também eu não estava disposta a fazê-lo. Eu não iria entrar na sala de ninguém, pois não era o momento oportuno para isso. Eu respeitava a liberdade da ação do professor.

Eu não saí de lá até que elas entendessem que o trabalho que eu fazia era bom. Passei dez anos na escola e fazia muita coisa com os alunos. Por exemplo, jogral falado, recreação. Eu dizia: -"divida sua turma na metade que eu levo para o galpão e trabalho com eles alguma coisa de educação artística". Através disso, nunca tive problemas com os alunos nem com os pais.

Nessa época em que eu era supervisora desta escola, atuava ainda como professora no horário intermediário. Eu nunca tive problemas com alunos. Mas, uma vez, houve um caso, que não foi verdadeiro. Um menino criou uma situação que não existiu e a mãe, acreditando na versão do filho, foi denunciar o caso no rádio. Foi um escândalo. Porém, não aconteceu do modo relatado. Ele criou desavenças com os meninos no recreio e entrou na sala, pegou suas coisas e foi embora. Os meninos disseram: -"lá vai a mulherzinha". E correram atrás dele, uns três ou quatro meninos, jogaram pedra, pintaram o sete. Quando entraram na sala de aula todos contaram eufóricos: -"fulano foi embora, professora". Eu disse: -"embora por quê?" Responderam: -"ele estava arengando no recreio e foi embora". Então, não me incomodei com o fato.

Quando o menino chegou em sua casa, disse que tinha sido agredido pelos colegas e que a professora tinha mandado os meninos correrem atrás dele para jogar pedra. Eu sei que essa versão do menino foi levada para uma rádio e lá foi sugerido que se fizesse um boletim de ocorrências na delegacia. No dia seguinte, quando cheguei à escola, a diretora indagou: - "Severina, pelo amor de Deus, o que foi que você fez com o menino da sua turma?" Respondi: -"eu não fiz nada, o que foi?" Então, ela contou o "caso" e completou: -" olha, essa história já está na Secretaria da Educação e você vai ser demitida". Inclusive, uma das falas que a mãe do menino apontou o seguinte: -"a nêga, a professora nêga, que mandou jogar pedra, a nêga que expulsou ele da sala". Tudo era "a nêga". Então, eu juntei os demais meninos na sala para contar o ocorrido à diretora, liberei todos, e fui com ela à Secretaria de Educação para apresentar a versão real da história.

Quando cheguei ao local, dirigi-me ao secretário, alegando que possuía testemunhas que comprovavam o ocorrido relatado por mim e ele mandou uma nota para a rádio pedindo para que não maculassem o meu nome. Ele foi ótimo. A mãe do menino ainda foi na escola para saber dos fatos e o vigia também confirmou minha história. Enfim, ela tirou o filho de

lá. Acreditou no filho, claro. Esse foi o único incidente que me aconteceu no ambiente de sala de aula. Eu trabalho com crianças, atuei no Ensino Fundamental e Médio e nunca aconteceu nada em relação à questão de cor.

Uma vez ou outra, tive alguns aborrecimentos. Logo no comecinho da carreira como professora, coisas meio desagradáveis me perturbavam, a exemplo de alunos que não quiseram estudar comigo, porque eu era negra. Hoje, de qualquer maneira, existe certo respeito. Mas já houve também desrespeito da parte de alunos, da parte de colegas. Às vezes, gente da minha família dizia assim: -"eu nunca vi um negro professor". No meu ambiente de origem houve comentários com relação a essa discriminação de cor.

Esse aspecto teve grande significado na minha formação. Uma vez ou outra encontramos um olhar, um canto de olhar, uns cochichos por conta disso. Por exemplo, um determinado colégio aqui em Campina Grande quase me excluiu do seu quadro de professores por eu ser negra. Isso não foi dito claramente, mas insinuou-se que os pais dos alunos não estavam gostando da situação. São fatos muito desagradáveis e que atrapalham um pouco. É preciso que a gente seja muito forte para poder levar isso para a frente. Em momentos assim, o primeiro pensamento que você tem é de desistir, é de parar por ali porque não adianta mais insistir.

3.1.9 A docência na universidade

Sobre a questão de ser professora negra, minha reação se fortaleceu quando eu fiz o curso superior: aí eu explodi. Era como se eu estivesse em um casulo e tivesse me libertado. Não senti o peso de ser negra e nem de ser professora, nem aqui nem em outro lugar. O fato de entrar no sindicato mudou muito a minha vida. Não me arrependo de ser negra. O mundo que me rodeia, depois que eu entrei na universidade, sempre foi de apoio, onde encontrei pessoas que me fortaleceram muito.

Ainda assim, mesmo na universidade, tive alguns aborrecimentos a registrar, principalmente quando trabalhei com a disciplina de Estatística. Uma área que requer raciocínio, que exige conhecimento matemático e na qual, geralmente, as turmas apresentam dificuldades. Houve vezes em que algumas alunas não falaram diretamente para eu ouvir, mas disseram para "eu saber" que: -"esta professora devia ser a cozinheira da minha casa e não minha professora de Estatística". Contudo, não revidei a ofensa. Nem com conversa,

nem com comentário, nem com resposta. Com nada. Eu fiz simplesmente como a gente faz. Eu me recolhi e deixei o tempo passar. Não houve da minha parte nenhuma atitude para tomar satisfação. Simplesmente eu me calei.

Enfim, nesse contexto em que vivo, não me preocupo mais com essa questão de me chamarem de negra. Há uns dez anos eu assumi isso e deixei de me preocupar, pois muitas vezes eu pensava em responder. Cheguei a um estágio em que estou bem demais comigo mesma, com minha cor. Adorei me assumir: NEGRA! Eu assumo minha cor com todas as letras maiúsculas, não me preocupo com o que os outros acham ou com o que deixam de achar.

Antes eu ouvia alguns cochichos, sentia algo no ar, alguma coisa. Mas, sinceramente, nos últimos dez anos o racismo está bem mais escondido. Às vezes, um ou outro aluno comenta -"eita neguinha danada". Um coordenador uma vez exclamou -"Oh nêga danada!". Mas eu não sei se nessas falas perpassou alguma discriminação. Ás vezes eu escuto assim: - "é nêga de alma branca", mas eu não sei se isto demonstra o racismo, e me questiono: - "por que é que eu tenho que ser negra de alma branca? Não sei. Então o que me salva é a alma branca? Não sei". São situações bem discretas. Elas não são tão contundentes como eram há 15 anos.

Agora eu estou atrás de um doutorado. É uma vontade, um impulso, que depois do mestrado piorou. Até o mestrado eu estava quieta, eu me conformava, mas agora é uma ânsia, uma procura, uma vontade de escrever. Quando fui fazer concurso público na Universidade Federal da Paraíba não foi fácil. Na verdade, foi muito complicado. Eu concorri com duas pessoas. Uma delas não se conformou porque eu passei em primeiro lugar e na época eu não tinha mestrado. As outras pessoas, mesmo com mestrado, não passaram. Foi processo em cima de processo. Um inferno! Mas eu fiquei e ministrei a disciplina Metodologia da Matemática. Trabalhar não foi difícil, pois sempre tive muito respeito, carinho e confiança das pessoas, dos colegas de trabalho. Acho que o que me conduz é a confiança que as pessoas têm em mim. A minha atitude também conta, pois estudo muito, e quando eu vejo que a disciplina não é da minha área de estudo eu não aceito. Mas quando eu assumo, assumo com todas as bênçãos, eu tomo a frente! Dá-me qualquer metodologia de ensino ou estatística que eu enfrento.

Nunca houve nenhum deslize, nenhum desentendimento, aborrecimento. Por onde passo há uma total confiança em mim. -"Foi Severina? Então pronto. Foi Severina que disse? Está certo". Trabalhei Didática, Metodologias. Na primeira vez que eu entrei na universidade, foram as pessoas que insistiram depois que viram o trabalho que eu fazia.

Recuei, mas depois tomei fôlego e quando vi que realmente o jeito que eu fazia era o certo, avancei e ninguém mais me segurou. Eu não tinha intenção de ser professora universitária. Enfrentei e dou conta da história dentro dos meus limites. Assim, trabalhei na Universidade Regional do Nordeste, URNe, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus de Campina Grande, me aposentei e voltei para a URNe, que havia mudado de nome, por conta da estadualização: seria agora Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Fiz mestrado em Educação Didática na Universidade Federal de Pernambuco e, por conta da idade, pois vou fazer setenta anos, terei que me aposentar da UEPB. Todavia, confesso que ainda sonho em fazer o doutorado.

No momento, tenho um projeto de extensão, o Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA, mas estou pensando em um projeto de pesquisa sobre ortografia. Tenho um trabalho em Recife, que no início foi um projeto de pesquisa da UFPE, efetivado através de um concurso público. Assim, sou professora do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Quando em 2008, nesta turma do 5º ano, me perguntaram sobre a minha cor, respondi que era negra. E um aluno ficou zangado, reclamando comigo: -"não diga que é negra, professora. Diga que é morena". Eu afirmei: -"meu filho, não tem moreno, não. A gente é negro". Ele contestou enfaticamente: -"não, professora, eu não sou negro! Eu não sou negro! Eu não sou negro!". Infelizmente não fiz nenhum trabalho com esse aluno sobre esse fato.

Assim, acho que vai ser difícil parar de trabalhar. Só se eu estiver caindo e não puder andar. E mesmo podendo andar, ainda que encostada em um cabo de vassoura, eu vou atrás de trabalho, tenho certeza! A não ser que aconteça algo na cabeça. As pessoas pensam que é pelo dinheiro, mas não é, pois, se fosse, eu não estava ganhando "cem reais" aqui e acolá.

3.1.10 A vida pessoal

Sobre minha vida pessoal, eu não gosto muito de festa de São João, mas era louca por carnaval. Quando solteira, saía de noite e chegava no dia seguinte. Ia para o arrastão da folia. Com um grupo de moças, dançava, namorava e por lá mesmo ficava. Sempre fui muito arredia com namoro devido ao contexto que já relatei. Depois de casada, meu marido ia para todos os lugares comigo, nunca foi de "embirrar" para não sair. Quando estava disposta,

saía de casa, mas o meu envolvimento com o trabalho foi diminuindo minha vontade por festa.

Fui provedora da casa. Meu marido assumiu algumas responsabilidades. Depois de um tempo, se descomprometeu com elas. Nossa relação se desmantelou porque ele foi infiel. Era mais novo que eu, só tinha o curso primário. Na época que o conheci era jogador de futebol, porém não era de dizer palavrão. Era uma criatura bastante sociável e ultimamente trabalhava como pescador, tendo já atuado como autônomo. Antes de casar comigo, foi vendedor de gás, depois conseguiu comprar um táxi. Mas largou tudo aqui, pois colocou outra pessoa entre nós. Queria manter outra relação e também se relacionar comigo. Eu não concordei com isso, e assim ficamos estremecidos. Nunca chegamos a oficializar a separação. Vontade minha não faltou, mas ele não quis. No entanto, foi uma relação boa, enquanto durou. A diferença cultural não atrapalhou. Então, ele assumiu a outra relação, talvez porque a namorada tenha pressionado. Ela é de Cabedelo. Ele assim resolveu ser pescador e ficou morando por lá.

Com relação às minhas filhas, a mais velha é tão negra quanto eu, se não for um pouco mais. Ela foi estudar numa escola particular aqui em Campina Grande. Um dia, eu cheguei para buscá-la e ela estava "acuadinha" num canto da parede muito triste. Eu perguntei: -"por que você está chorando?" E ela: -"porque as meninas me expulsaram do recreio". -"Expulsaram por quê?", eu quis saber. Ela respondeu: -"não querem brincar comigo, porque sou negra". Então, me dirigi à direção da escola e relatei o fato. Na ocasião, pedi que tomassem providências, mas infelizmente não acompanhei como a questão foi trabalhada. Não houve mais nenhum aborrecimento com relação a esse episódio.

Conversei com ela em casa e esclareci: -"realmente, você é negra, mas tem o seu valor. Você é negra porque tem mamãe negra e papai negro. Se acontecer novamente, vai responder como quiser". E ela mencionou: -"é porque as meninas disseram que eu era negra de cabelo ruim". Eu não disse o que ela deveria responder, mas não fiz como minha mãe, que me mandava ficar calada. Ela então se preocupou: "e se baterem em mim?" Eu respondi: "você bate também". Depois de alguns dias perguntei como estava na escola e ela respondeu que não a chamaram mais de negra, nem a expulsaram do recreio. Às vezes, quando não estava brincando, as colegas a chamavam para brincar. Construiu boas relações de amizades e alguns dos seus amigos são do tempo da infância.

A segunda filha é mais clara. Quando criança, era brava: qualquer aborrecimento reagia com tapas, murros e pontapés. Tinha problemas por ser gorda e não por causa de ser negra. Eu me lembro de um incidente no colégio particular. Certo dia, a galera da escola,

todos meninos, combinaram para colocar o pé para ela cair. Veio uma pessoa e avisou. Então, ela já reagiu de mão fechada. Quando o primeiro menino apareceu, ela o acertou. Foi uma confusão! Meu marido queria brigar com ela, pelo seu comportamento, mas eu não deixei. E ainda tomei partido: -"deixa ela responder o que ela quiser, como quiser". Não agi como minha mãe e mais uma vez avisei a coordenadora da escola.

Quando acontecem situações de rejeição entre as crianças, penso que há alguma influência da família, não adianta negar. São os pais em casa que ensinam os filhos a serem preconceituosos. O que facilitou o convívio foi a minha ascensão social e econômica. Diziam sobre minhas filhas: -"é filha da professora Severina das Neves, professora da universidade". Parece que quando se muda de 'status', deixa-se de ser negro, passa-se a ser 'inteligente'. Eu sou estudiosa, leio muito. Entretanto, a minha inteligência não é vista como resultado disso, mas por causa da minha ascensão. Por isso eu rebato que sou muito estudiosa e inteligente também. Será que antes eu era burra? Como a outra gritou: -"nota de negro não vale". Vale agora porque eu ascendi? -"É negro, é burro". Eu escuto muito isso, preconceito até entre os próprios negros.

Eu só tive duas filhas e a nossa relação não foi igual a minha relação materna. Sempre foi bem amena. Porém, elas conviveram muito com a avó, pessoa que as criou a maior parte do tempo. Assim, minha mãe conseguiu transmitir para elas o que foi comigo. Então, quando eram crianças, tínhamos uma relação distante, havia certo respeito e receio. Melhorou quando cresceram, a partir dos quinze anos, quando se aproximaram mais e se abriram um pouco. A que morreu foi sempre mais aberta, mas a que está viva, não. Nenhuma das minhas filhas se relacionou com homem totalmente branco. Mas nunca conversei com elas sobre isso. Eu não sei como é o pensamento da que está aí, nós não conversamos muito até hoje. Até porque nossa relação, depois de algumas atitudes, estremeceu um pouco. Por isso, não temos esse tipo de conversa sobre homens. Não há muita abertura. A outra, assim que engravidou, me disse. A mais velha não disse, é mais esquisita. Ela tem um filho e cria o sobrinho, e a diferença entre eles é de mais ou menos um ano. É formada em Educação Física, trabalha numa escola privada e está fazendo mestrado em Portugal.

A minha segunda filha morreu por conta da obesidade. Sempre foi muito diferente da primeira: não gostava de estudar, gostava era de cozinhar, igual à avó. Que, inclusive, era sua madrinha. Após alguns problemas com o pai, se decepcionou muito com o comportamento dele e começou a engordar cada vez mais. Quando se relacionou com um rapaz, ele tinha envolvimento com drogas. Ela engravidou e foi uma gravidez de risco. Devido à obesidade, teve pressão alta, ficou de repouso, mas não resistiu ao problema de

embolia pulmonar. Após o nascimento da criança, ela morreu vinte e quatro horas depois. Isso ocorreu em 2007. Foi uma perda muito grande, pois é muito difícil enfrentar a morte e quando se trata de uma filha, principalmente. Ainda hoje sinto muito. Minha primeira grande perda foi a minha mãe, em 2002. Ela estava com oitenta e seis anos e sofria de insuficiência cardiorespiratória. Em 2009, faleceu meu marido por conta da diabetes.

3.1.11 A prática em sala de aula e a formação docente

Quanto ao meu trabalho em sala de aula, nunca abordei a questão da cor, do racismo. O conteúdo de metodologia da Língua Portuguesa não permite isso, não vejo espaço. O pessoal sabe da minha postura, como sou, o que eu faço, o que eu digo. Quando é preciso intervir nesse sentido, eu faço. Porém, conteúdo específico sobre racismo eu não tenho na minha disciplina. Se aparecer um momento oportuno para tratar o tema, dentro de produção textual, tudo bem, mas não existe nenhuma unidade onde eu possa encaixar. No contexto da sala de aula nunca apareceu essa temática para ser estudada. Não me chegou nada às mãos. Não aprofundei, talvez porque não me preocupei com o assunto até agora. Eu estou tão bem comigo mesma que talvez não tenha parado para pensar em racismo.

Antes, eu não falava para negar mesmo, para não tocar no assunto, porque tinha receio. Primeiro eu ficava calada e depois passei a rebater. Porém, nunca discutia a questão do negro, a escravidão. Na época do método Paulo Freire, trabalhava com uma colega que fazia muitos tópicos com relação a isso. Então, eu debatia, mas só via a imagem doméstica do negro. Essas coisas eu trabalhei, mas dentro de metodologia, especificamente, não. Sobre a nova lei 10.639/2003, não a conheço com muita profundidade. A informação para mim é recente. É sobre a inclusão de disciplinas nesse teor. Contudo, não sei como é que a questão é tratada, como é que os conteúdos estão sendo inseridos, que pessoas fazem isso, quais trabalham e como fazem. Se a lei não for trabalhada com segurança, com nitidez, com profundidade, talvez as professoras atrapalhem, prejudiquem o debate, ou conduzam o racismo a um grau mais elevado do que já se encontra. É preciso realmente que as pessoas que se decidam a trabalhar sobre isso tenham bastante habilidade, conhecimento, e sejam suficientemente conhecedoras do que querem transmitir e dizer, porque senão, acredito, pode atrapalhar muito mais.

Quanto à história da cota para os negros, não sou muito a favor de cota para negro entrar em algum lugar. Acho que talvez isso discrimine mais e amplie o leque de racismo entre as pessoas. Apesar de há uns 15 anos a situação ter melhorado. Contudo, ainda existem muitos cantos de olhos, indiferença. Às vezes a gente vê, está num ônibus e nota a questão da delicadeza de algumas pessoas. Quando a pessoa não é da mesma cor, a gente também sente um canto de olhar ainda, e em outras situações também. Eu poderia dizer que talvez 50% dos professores da universidade estejam preparados para isso. A gente precisa refletir sobre o seguinte: há professores, há colegas entre nós, que não dão a mínima, sendo ou não sendo de cor. Então, é como se o assunto não interessasse, e o negro que cuide disso. Pensam: -"o negro que procure trabalhar essa questão, eu não tenho nada a ver com isso, porque eu não sou negro".

Acho que esse tema deve ser trabalhado com seriedade, tem que entrar nos currículos. Não tem esse negócio de passar a mãozinha na cabeça e dizer: -"ah, não. Vamos deixar assim. É isso mesmo." Como acontecia no meu tempo: -"Não se incomode, não. É assim que acontece. É assim que o povo faz. Não, não se incomode, você é negra, mas você tem alma branca.". Eu acho que não é por aí. Tem que se adentrar a questão e difundir o que não havia antigamente. Acho que agora a gente tem muito mais possibilidade de estudar esta relação racial, a origem negra, a formação da nação brasileira. Eu acho que devemos começar, e a escola precisa se abrir, porque ela continua muito fechada.

Talvez com a inserção de um componente curricular, para analisar estes conteúdos, para ver se vai se difundindo a consciência, as pessoas vão se informando a respeito. Os próprios negros que, às vezes, omitem suas opiniões e evitam se inteirar das coisas relativas à sua origem, precisam mudar a postura. Há uns que até têm preconceito com eles mesmos: -"Não. Só fizeram isto comigo porque eu sou negro". Para mudar algumas cabeças, teria que ser em forma de disciplina. Pois ainda existe muito estudo feito coletivamente. Mas eu acho que esta temática tem que entrar para o currículo e se estudar mesmo com profundidade, para ver se é possível dirimir o racismo. Porque a realidade não é muito boa, não: quem sente tudo com mais profundidade é quem é realmente da cor negra.

No semestre 2010.1, assumi a disciplina de literatura infanto-juvenil. Também não abordei a questão da cor, pois desconheço como poderia inserir essa questão. Não tive acesso a nenhum paradidático que trate da temática do negro. Portanto, vou pesquisar e tentar introduzir alguma coisa neste semestre (2011.1).

3.2 **Uma história de luta contra o racismo**

Análise da narrativa da professora Severina das Neves e do processo de tessitura desta narrativa. Busca-se perceber as táticas usadas para enfrentar as várias situações adversas vividas ao longo de sua trajetória. Partiu-se de uma entrevista e foram realizados mais quatro encontros de 'conversas', como falei anteriormente na metodologia, em que o texto com a narrativa da professora foi devolvido e se discutiu a necessidade de fazer as alterações que desejasse (BOSI, 2003). Durante esses encontros foi feito um exercício a quatro mãos, no qual se reelaborou essa narrativa, bem como o entendimento de sua história e se descobriu as astúcias, táticas e usos que a praticante (CERTEAU, 2007) desenvolveu num movimento de superação da condição de empregada doméstica negra, para professora universitária negra.

3.2.1 Um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena

Era uma vez um dito da tradição popular: **um dia a roda grande vai passar por dentro da roda pequena**. A minha avó costumavam falar esse dito sempre que algo muito difícil se apresentava na vida de alguém. Como poderia ser isso? Será que a história da professora Severina seria um exemplo? A seguir, as minhas buscas de caminhos me desafiaram a compreender a história de vida de Severina, a roda pequena, que enfrenta a roda grande, as adversidades dos cotidianos.

A professora Severina é a primeira professora negra do curso, ela chega a ser apontada como a única, por conta da cor da pele, por isso foi escolhida. Ela é minha colega de Departamento e foi minha professora de Estatística na época da graduação. Os meus horários de trabalho são muito diferentes do dela, por isso, a convivência é pequena, mas sempre tive muita atenção para com ela, visto que, meu desempenho foi ótimo na sua disciplina e gostei muito do trabalho dela. Como colega, nossa relação é de respeito e atenção, embora considere que ela deveria ter mais visibilidade.

Para organizar o texto com sua narrativa foram realizados cinco encontros. Sua avaliação foi muito boa dos encontros, se sentiu muito a vontade, curiosa com relação ao meu trabalho e espera que sua contribuição seja significativa para o êxito do mesmo.

3.2.2 A "nêga" professora

A mulher de origem humilde, de trajetória de sacrifícios, vai mostrar como nos cotidianos enfrentou e superou todas as adversidades e se transformou de "nêga professora" em "professora negra". Gomes (2003, p.115) afirma que "ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignações, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação." É o que observamos na história de vida da professora Severina. Com a sua luta afirma sua origem, que parece já ter negado ao longo de sua trajetória, quando destaca que agora assume com todas as letras que é negra.

A própria Severina toma a questão da cor para identificar sua família, como veremos a seguir, e por conta do sofrimento que passou na infância e adolescência sente dificuldade para namorar e decide escolher um homem negro para casar, sendo assim, suas filhas são negras, mas ela ainda se refere a uma delas como mais clara. Vejamos:

> Meu pai era negro, mas negro pardo. Minha mãe também era negra assim como eu, graças a Deus. [...] Quanto ao meu estudo, conseguiram uma vaga numa escola pública. A princípio, algumas pessoas desta casa faziam questão que eu estudasse, porém não pensavam que eu chegasse tão longe. Sempre fui muito apegada a livros, a escrever, a estar pelos cantos com minhas leituras e cadernos. Por esse comportamento, recebia muita graça, muita lorota: -"essa 'nêga' está pensando que vai ser professora? Porque 'nêgo' não é professor, não nasceu para ser professor". Chamavam assim mesmo: a nêga, a nêga velha, a nêga nova. [...] Todo esse racismo sofrido ao longo da infância, adolescência e juventude, teve muita influência nos meus outros relacionamentos, especialmente os afetivos. Evitei o quanto pude namorar e, principalmente, homem branco. É tanto que eu me casei com um negro. [...] Com relação as minhas filhas, a mais velha é tão negra quanto eu, se não for um pouco mais. A segunda filha é mais clara. [...] (narrativa da professora Severina).

É comum no Brasil o/a negro/a ser identificado pela cor da pele. Existem vários estudos sobre a classificação cromática do povo negro, alguns investigam desde o período colonial, como a organização da Santa Casa de Misericórdia que acolhia crianças abandonadas nos primeiros dias de vida na Roda dos Expostos. A classificação é multipolar e subjetiva, em alguns casos, quanto mais a criança apresentasse indícios de bem situada economicamente, mais se declarava clara a cor da pele (SANTOS, 2005).

Quando a questão é definir quem é negro/a, as dúvidas são pertinentes, pois a mistura entre as famílias é uma realidade muito presente, sempre existe alguém de pele mais escura que acaba influenciando as gerações seguintes com algum traço físico. O/A próprio/a negro/a assume essa postura, como vimos acima na fala da professora quando se refere às filhas.

Alguns, na hora de registrar os/as filhos/as, ficam com dúvidas e muitos são denominados de pardos. Como no caso, o pai da professora e sua segunda filha que eram mais claros.

A professora Severina, ao se afirmar negra como a mãe, usa a expressão "graças a Deus". Por que isso aconteceu? A impressão é que agora a professora gosta de ser negra. Ao longo de sua narrativa, Severina mostra como sofreu por ser negra, desde as relações nas casas de seus patrões, quando criança; passando pela escola como estudante nos vários níveis; o trabalho como professora e supervisora escolar, até a universidade. A expressão "nêga" é destacada na sua narrativa várias vezes, como vimos acima. Essa situação confirma a citação anterior de Gomes (2003) sobre o conflito que a mulher negra vive de *afirmaçãonegação* de sua origem racial. Depois de vivenciar toda discriminação Severina não nega sua origem, mas em muitos momentos evitou o confronto, o namoro, a participação em alguns eventos, como se quisesse ficar invisível.

Ser professora negra envolve muitas complexidades, levando a que a maioria das educadoras negras procure passar despercebida no grupo. Os/as professores/as parecem ter medo de se assumirem como negros/as e ficam invisíveis no coletivo. Grande parcela desses/as profissionais não conhece a história da África e do povo negro no Brasil, demonstrando vergonha com as imagens de negros/as que são difundidas na escola.

É preciso conhecer a história da África e do povo negro no Brasil a partir da visão do negro e não do europeu/branco. Compreender a rede de relações e significados entre as várias Áfricas, os fios que tecem suas histórias marcadas pela oralidade e histórias de vida é o primeiro passo para atribuir visibilidade ao racismo e desconstruí-lo. Segundo Benjamin, citado por Lowy (2005), as lutas dos nossos ancestrais oprimidos e escravizados é uma fonte de energia moral e espiritual para nossas lutas do presente.

Logo, conhecer essas lutas e valorizá-las implica superar o consenso ideológico e a naturalização da exploração desse povo, reconhecer as diversas formas de astúcia e resistência como táticas (CERTEAU, 2007) para manter vivas as tradições, crenças, costumes, enfim, a sua história e cultura e lhe garantir autonomia e cidadania.

O que ocorreu com a professora Severina nos últimos anos que a levou a sentir orgulho de ser negra? Pela sua narrativa percebemos que agora ela gosta de dizer que é negra, mas não foi sempre assim. Para ela, ser negra estava associado à escravidão, a ser doméstica, isto é, a uma vida de sacrifícios. Sua tática para enfrentamento desta situação foi estudar e trabalhar muito para tirar a mãe da condição de empregada doméstica e não ficar naquele lugar.

> Antes, eu não falava para negar mesmo, para não tocar no assunto, porque tinha receio. Primeiro eu ficava calada e depois passei a rebater. Enfim, nesse contexto em que vivo, não me preocupo mais com essa questão de me chamarem de negra. Há uns dez anos eu assumi isso e deixei de me preocupar, pois muitas vezes eu pensava em responder. Cheguei a um estágio em que estou bem demais comigo mesma, com minha cor. Adorei me assumir: NEGRA! Eu assumo minha cor com todas as letras maiúsculas, não me preocupo com o que os outros acham ou com o que deixam de achar (narrativa da professora Severina).

Esse assumir-se negra é sentir orgulho, é gostar de seu corpo, é acreditar na sua capacidade, na sua inteligência e, em especial, é conquistar sua cidadania. Munanga (2009) fala da alienação do negro em relação a si mesmo por não conhecer a história de seu povo e a beleza do seu corpo por estar preso a padrões de beleza dominantes. No entanto, esse estudo precisa considerar também a questão de classe social, pois dependendo do lugar social a pessoa negra recebe outro tratamento, por isso que Munanga (2009) alerta para não fazer a separação entre raça e classe. Nas narrativas das professoras Maria e Cristiane ficaram muito claras as diferenças sociais e que as condições econômicas entre elas foi indicativo para que uma sofresse mais com a discriminação que a outra.

Na vida da professora Severina, vamos encontrar na sua infância a situação de pobreza; ela e sua mãe eram domésticas numa casa de família rica e ela ouvia muitas gozações sobre seu desejo de estudar e ser alguém na vida, como retrata sua narrativa, e quando ela consegue ascender economicamente, passa a ser admirada por muitos, chegando a conseguir ser professora concursada das duas universidades públicas da cidade. Com sua ascensão, suas filhas vão receber outro tratamento, apesar de sentirem ainda o peso do racismo, como veremos mais adiante.

> Não era só o fato de ser negra, mas o fato de ser a doméstica da casa. Assim, era um preconceito bem mais amplo do que só com a cor, mas também com a posição que nós ocupávamos. Na sistemática da casa eu tinha algumas obrigações. Minha mãe tomava conta da roupa e da cozinha e eu cuidava da arrumação, de colocar a mesa para as refeições, de lavar banheiro, para fazer jus a estar presente naquela casa. [...] O que facilitou o convívio foi a minha ascensão social e econômica. Diziam sobre minhas filhas: -"é filha da professora Severina das Neves, professora da universidade". Parece que quando se muda de status, deixa-se de ser negro, passa-se a ser 'inteligente'. Eu sou estudiosa, leio muito. Entretanto, a minha inteligência não é vista como resultado disso, mas por causa da minha ascensão (narrativa da professora Severina).

É a ascensão social que vai provocar uma mudança radical na vida de Severina, essa conquista foi fruto de lutas, de movimentos pessoais instigados pela causa da liberdade, da dignidade, da cidadania, pois esse é o lugar do povo negro, como de todos os povos. Todos devem ser respeitados e valorizados nas suas diferenças. A luta da professora por estudo é intensa, em alguns momentos ela chegou a fazer dois cursos simultâneos, sem deixar de trabalhar para sustentar a mãe e depois a família que constituiu.

> Diríamos que os processos de resistência, a reação de não ser transformada em mero objeto sexual, têm construído uma outra consciência de mulher e uma auto-imagem positiva. Basta ter um mínimo de sensibilidade para perceber a dignidade das mulheres negras trabalhadoras, mães, companheiras, militantes, professoras (GOMES, 2003, p.103-104).

Quando começamos a conversar com Severina sobre a sua luta e resistência a todo processo vivido, e como sua auto-imagem foi ficando cada vez mais positiva ao longo da sua história e as conquistas que alcançou. Percebemos que o seu movimento fazia uma trajetória paralela aos movimentos sociais de negros/as que trouxeram várias conquistas para população negra. Ela própria percebeu que mudou muito a forma como as pessoas negras e brancas convivem hoje, ela afirma ser mais difícil de perceber ações discriminatórias. Mas será que isso significa dizer que o racismo está diminuindo?

A luta do movimento negro, ao longo dos anos, para conseguir que o povo negro recebesse o reconhecimento pelos seus serviços à nação da qual faz parte, resultou numa série de conquistas e provocou mudanças nos cotidianos, pois como racismo é crime inafiançável, as pessoas são mais cuidadosas no trato da questão. No entanto, como afirma Fernandes (2007), o preconceito de ter preconceito é algo que dificulta a luta contra o racismo em nosso país, além da falácia da democracia racial, em especial, na academia. Para tal, necessário se faz conhecer e trabalhar a história da população negra, desde a África até nossos dias, para conhecermos o valor histórico e cultural de nossos ancestrais e nos orgulharmos desta história, desta origem e não simplesmente da cor da pele.

Tudo isso é ainda influência das teorias racistas do final do século XIX (SANTOS, 2002; MUNANGA, 2006; OLIVEIRA, 2007), que ainda aparece nas entrelinhas de nossas narrativas. A questão de ser considerado selvagem, ou incapaz de aprender, indisciplinado, insolente são comportamentos ainda apontados como próprios do nosso povo, como aparece na narrativa da professora, que precisou em muitos momentos ser criteriosa e estudiosa para provar seu valor e mesmo assim sofreu muitas humilhações.

> [Uma colega da escola respondeu:]-"Mas nota de negro não vale". [Minha mãe] recebeu a resposta humilhante [do diretor da escola] que eu tinha "instinto selvagem", porque eu era negra. [As pessoas da casa que minha mãe trabalhava de empregada doméstica afirmavam que] estávamos "ficando bestas, porque a 'nêga' tinha uma 'nêga' professora". E quando eu chegava lá, diziam: -"Apareceu a rica, chegou a professora rica. Está ganhando muito dinheiro?" Isso sempre acontecia. E ainda comentavam: -"Olha a "nêga" como está mal-criada". Então, eu respondia: -"Vocês estão explorando minha mãe. Eu não venho mais aqui". [Uma colega de trabalho uma vez se referindo a mim, deu como resposta ao Secretário de Educação:] –"aquela lá é uma negra e diploma de negra é uma vassoura e um espanador". [Numa escola como supervisora fiquei sabendo que a professora disse:]-"na minha sala aquela nêga não entra". [Como professora da universidade soube que uma aluna afirmou:] -"esta professora devia ser a cozinheira da minha casa e não minha professora de Estatística" (narrativas da professora Severina).

Diante destas falas, a professora nunca procurou o confronto, não foi tomar satisfação, nem revidar a ofensa sofrida, também não ficou passiva, procurava estudar ainda mais e atuar como uma profissional competente, séria e comprometida com a melhoria da escola. Na sua atuação como professora e supervisora escolar nunca assumiu postura de autoritarismo, sua autoridade era reconhecida pela seriedade como desenvolvia suas atividades, buscava respeitar as pessoas e tratá-las bem.

O mais nobre é que Severina sempre lutou para não ficar no lugar designado socialmente para a negra, ela iniciou sua trajetória profissional como doméstica, mas através dos estudos chegou à professora do Ensino Fundamental e Supervisora Escolar, com funções no serviço público municipal e estadual, atuou em várias escolas até chegar como docente na universidade. Nesse percurso, fez vários cursos de especialização e o mestrado. Além de pensar em, ainda, fazer o doutorado – ela hoje vê que nada se pode interpor entre o que deseja e o que pode fazer.

Interessante observar como, ao longo dos anos, Severina foi aprendendo a conviver com o conflito, a se defender e a enfrentar os problemas com determinação, para além das ofensas e dificuldades, existem o possível e o estudo, como ela mesma nos diz:

> Costumavam danificar meus brinquedos, humilhar-me, xingar-me com apelidos depreciativos e isso me fazia chorar. Em outros momentos, eu reagia com agressividade, quando me chamavam de atrevida, arrebitada e mal educada. O conjunto dessas ocorrências gerava a decisão da minha mãe em se afastar de tais trabalhos. Adquiri verdadeira veneração pela minha mãe porque ela nunca se separou de mim: só trabalhava numa casa se me aceitassem junto com ela. Sua orientação era de que eu não reagisse às ofensas, que relevasse as agressões e quando isso não acontecia, me chamava atenção com cocorotes ou puxões de orelha, mas nunca na frente dos patrões.[...] As atitudes preconceituosas sofridas na minha infância e as orientações maternas para não revidar levaram-me a uma mudança de comportamento. Fui induzida a ficar mais moderada. No entanto, nunca assumi uma postura subserviente, preferi dedicar-me aos estudos para evitar conflitos. [...] Mas, depois que comecei a ter uma independência financeira, eu batia de frente sempre, até demais. Antes, eu engolia muito sapo, apenas em respeito a minha mãe. [...] Contudo, sempre senti que através dos estudos eu iria longe, nunca pensei que ia cair, nunca pensei nas barreiras: sempre tive em mente que o amanhã é diferente de ontem e sempre melhor (narrativa da professora Severina).

Severina respeitava e admirava sua mãe, que era sua referência de integridade moral, por isso era muito exigente e criteriosa no seu trabalho e na sua vida pessoal. No entanto, ela reafirma em várias ocasiões de nossa conversa, que não segue a passividade de sua mãe, ela não é subserviente, pois desde criança reagiu ao tratamento recebido, a ponto de ser chamada de atrevida e arrebitada. Sua indisciplina lhe custava castigos. Em relação a sua convivência com outras pessoas, se defendia das situações difíceis, aprendeu a evitar o conflito e a buscar o conhecimento, pois acreditava que poderia conquistar algo mais. Quando conseguiu sua

independência financeira, ela passou a enfrentar as pessoas que exploravam sua mãe e começou a persuadi-la para sair daquela condição de subserviência. Aproveitava muito bem as oportunidades que se apresentavam na sua vida, não tinha medo do desafio e quando teve a chance de comprar a casa em que trabalhou como doméstica se empenhou com afinco.

> Achei muito interessante que, quando eu finalmente a comprei [a casa], venci todas as barreiras, e isso era uma questão de honra: foi uma grande vitória para mim! Uma vez fui entrando na casa, minha mãe chegou ao portão e foi se dirigindo pelo "beco". Eu disse: -"Por que a senhora vai por aí?" Ela respondeu: -"Eu me esqueci que a casa agora é tua e que eu posso entrar pela porta da frente". Está vendo como tudo o que vivemos marcou nossa história? Porque nós só entrávamos pelo lado, não podíamos entrar pela porta da frente. Foi muito difícil a compra da casa com as mudanças do dólar. Fiz um grande sacrifício, mas venci (narrativa da professora Severina das Neves).

Essa conquista é uma marca significativa na vida de Severina, todo sacrifício vivido para dar conta desta compra representava sua resposta às humilhações sofridas naquela casa. Na primeira conversa, ficou muito forte como o sofrimento que Severina passou deixou marcas na sua história, pois ela trouxe mais os aspectos negativos. Com as conversas seguintes, fui reelaborando essa história e percebendo as conquistas, as vitórias, as transformações ocorridas na vida de Severina, pois ela relata a mudança de comportamento das pessoas em relação ao racismo.

Ainda segundo a professora Severina, nos últimos anos diminuiu muito as formas de racismo e discriminação, porém ela não sabe identificar o porquê. Indica que, talvez, o grau de conhecimento que adquiriu fez as pessoas passarem a respeitá-la mais, e já teve, inclusive, quem afirmasse que ela era uma negra de "alma branca". No entanto, minha percepção é que Severina está se assumindo mais como negra, sua ascensão social como professora universitária lhe confere um novo status. Em paralelo a esse movimento individual de superação de seus próprios limites, ocorre na sociedade às conquistas dos Movimentos Negros organizados, que provocaram mudanças, desde a Constituição Federal de 1988, que coloca o racismo como crime inafiançável.

Hoje, o Movimento Negro está presente tanto na denuncia como na elaboração de iniciativas de políticas públicas de ações afirmativas em favor da população negra, como foi visto no capítulo anterior. A própria Severina fala que percebeu uma mudança no tratamento recebido, "Elas (as ofensas) não são tão contundentes como era há 15 anos." Isso se passa tanto porque Severina está tranquila com sua cor, sua ascensão social proporciona mais conforto, como porque os movimentos se fizeram ouvir. Ela própria percebeu que mudou muito a forma como as pessoas negras e brancas convivem hoje, e afirma ser mais difícil de perceber ações discriminatórias, parece que ocorreu um deslocamento do racismo e isso

mostra como os movimentos coletivos e pessoais têm contribuído para 'obrigá-las' a serem mais discretas. Mas será que isso significa dizer que o racismo está diminuindo?

Neste sentido, quero destacar as contribuições do Movimento Negro, como apresentei no capítulo anterior, bem como esse outro movimento paralelo que negros e negras realizaram quando conquistaram espaços na sociedade e alcançaram postos de trabalhos ocupados anteriormente só por pessoas brancas, a própria Severina é um exemplo. Em especial, os esforços feitos por docentes negros/as na Universidade para introduzir disciplinas e pesquisas sobre a temática, exemplos disso, são os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros – NEABs, existentes em várias universidades e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN – que congrega pesquisadores/as de inúmeras Instituições de Ensino Superior – IES.

Na narrativa de Severina aparece uma preocupação com a formação docente sobre essa temática e um equívoco sobre a política de cotas, mas eu acredito que isso acontece com algumas pessoas que não conhecem a história do povo negro.

> Sobre a nova lei 10.639/2003, não a conheço com muita profundidade. A informação para mim é recente. É sobre a inclusão de disciplinas nesse teor. Contudo, não sei como é que a questão é tratada, como é que os conteúdos estão sendo inseridos, que pessoas fazem isso, quais trabalham e como fazem. Se a lei não for trabalhada com segurança, com nitidez, com profundidade, talvez as professoras atrapalhem, prejudiquem o debate, ou conduzam o racismo a um grau mais elevado do que já se encontra. É preciso realmente que as pessoas que se decidam a trabalhar sobre isso tenham bastante habilidade, conhecimento, e sejam suficientemente conhecedoras do que querem transmitir e dizer, porque senão, acredito, pode atrapalhar muito mais. Quanto à história da cota para os negros, não sou muito a favor de cota para negro entrar em algum lugar. Acho que talvez isso discrimine mais e amplie o leque de racismo entre as pessoas. Apesar de há uns 15 anos a situação ter melhorado. Contudo, ainda existem muitos cantos de olhos, indiferença. Às vezes a gente vê, está num ônibus e nota a questão da delicadeza de algumas pessoas. Quando a pessoa não é da mesma cor, a gente também sente um canto de olhar ainda, e em outras situações também. Eu poderia dizer que talvez 50% dos professores da universidade estejam preparados para isso. A gente precisa refletir sobre o seguinte: há professores, há colegas entre nós, que não dão a mínima, sendo ou não sendo de cor. Então, é como se o assunto não interessasse, e o negro que cuide disso. Pensam: -"o negro que procure trabalhar essa questão, eu não tenho nada a ver com isso, porque eu não sou negro" (narrativa da professora Severina das Neves).

A formação de profissionais da educação envolvidos com essa causa é o desafio, pois, a escola e a universidade parecem ser espaços em que o racismo está presente de forma sutil, discreta e, em alguns *espaçostempos*, ele chega a ser naturalizado, isto é, nem as pessoas negras o identificam. Conhecer a história e a cultura dos/as afrobrasileiros/as e africanos/as é uma necessidade nos cursos de formação docente para se compreender a formação da nação brasileira e a realidade da população negra na contemporaneidade, visto que, a maioria do alunado das escolas públicas é afrobrasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana afirmam que as

> Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p.12).

As cotas raciais para ingresso no ensino superior fazem parte deste programa, é uma dívida que deve ser sanada, é uma discriminação positiva, visto que, ao longo do século XX, foi insignificante o número de pessoas negras que conseguiram ingressar e concluir um curso nas universidades públicas do país. Severina precisa conhecer melhor essa política de ação afirmativa para valorizar e reconhecer a sua necessidade.

A história de vida de Severina revela ainda as astúcias e táticas (CERTEAU, 2007) usadas para enfrentar os conflitos e a sua indignação em relação ao racismo, bem como os avanços conquistados. Severina não ficou na condição de vítima, coitada, subalterna, mas nos *espaçostempos* que viveu, trabalhou e estudou muito para conquistar melhores condições de vida. Mesmo que não tenha assumido uma militância no Movimento Negro, sua postura frente às questões de racismo foi uma espécie de militância no movimento dos *espaçostempos* dos cotidianos, para não ficar no lugar que era comum à maioria das mulheres negras deste país. A rede de relações e de conhecimentos que teceu permitiu a conquista de postos de trabalho, bem como favoreceu o estudo e a aquisição de novos conhecimentos, transformando-a numa profissional coerente com a luta pela valorização e respeito ao docente e a melhoria da qualidade da escola pública.

O ápice da sua luta pessoal é visto por ela, quando comprou a casa em que trabalhou como doméstica. Sua ascensão profissional, cultural e financeira é uma demonstração da realização do dito popular citado no início deste texto, a roda grande passou por dentro da roda pequena. Tiveram que admitir que a negra cresceu, não ficou com 'alma branca', hoje ela se sente muito mais negra que antes e sua dignidade, inclusive, permitiu que perdoasse seus/suas agressores/as.

Outro aspecto que preciso destacar é a dificuldade de Severina para trabalhar a temática do racismo em sala de aula, ela nunca conseguiu estudar sobre essa temática. Seu conhecimento é limitado, não buscou aprofundamento sobre esse problema, e na nossa conversa se sentiu constrangida por não saber tratar esse assunto nem no Ensino Fundamental, nem na Universidade. Mas reconheceu a importância e necessidade de tratar desta questão no curso de formação docente, visto que sofreu na pele a discriminação de professores/as, inclusive de uma professora negra.

Pareceu-me que o trauma sofrido ao longo de sua formação a impediu de buscar estudar sobre o racismo. Aliás, ela evitou qualquer situação que pudesse levar a essa questão, não se confrontou com seus/suas agressores/as, não falou sobre o assunto nem no âmbito familiar nem profissional, não buscou conhecer mais sobre a história e cultura do povo negro. Seu silêncio frente à questão negra lembra Pollak (1989) quando afirma que o silêncio pode ser uma prática social individual ou coletiva de resistência, esses sujeitos não são passivos nem conformistas, pode ser uma expressão de protesto silencioso.

Severina não ficou passiva frente ao racismo vivido junto às famílias que trabalhou como doméstica, ela lutou para sair da condição subalterna. Essa sua indisciplina de não ficar no "lugar" designado para mulher negra recorda Certeau (2007). Foi uma astúcia de Severina buscar no estudo e no trabalho a superação de seus limites como doméstica. Segundo Certeau (2007, p. 101, grifo do autor), "a tática é a arte do fraco. [...] a tática é determinada pela *ausência de poder*. Na escala social Severina estava na condição de fraco, pois era uma menina, trabalhava como doméstica, ela não tinha nenhum poder, mas sempre acreditou que pelo estudo poderia alcançar algo mais. E Severina se entregou de tal forma ao estudo e ao trabalho que, hoje, com setenta anos não consegue se imaginar aposentada e busca fazer alguma atividade que seja diferente de atividades manuais e domésticas. Ela ainda sonha com o doutorado e até com a possibilidade de escrever um livro com suas memórias.

E por que ela não consegue tratar da questão do racismo em sala de aula? As marcas de sofrimento de Severina por conta do racismo, do trabalho como doméstica e a história do povo negro na condição de escravo se somaram na memória de Severina e para ela falar da população negra era tratar da escravidão e servidão. Parece com uma projeção herdada (POLLAK, 1992), uma memória que assimilou uma herança de dor e sofrimento, por isso não consegue estudar sobre a questão, pois durante muito tempo entendeu que ser negro/a era ser escravo/a e doméstica. Assim, ela não gostava de ser negra, só depois que ascendeu socialmente, que assumiu com orgulho sua cor. Na sua narrativa são perceptíveis esses dois momentos, Pollak (1992) trata da questão da memória na construção da identidade e destaca como a projeção herdada ou através dos personagens, ou lugares e/ou acontecimentos interfere na formação da identidade.

Se Severina tivesse tido oportunidade de estudar sobre a história e a cultura da África e afrobrasileira teria se identificado como guerreira, lutadora e não subalterna, pois sua vida é um exemplo de superação como a própria história do povo negro. Mas, mesmo superando todas essas situações, ela não consegue entender como trabalhar o racismo em sala de aula, só

depois de nossas conversas que questiono sua prática docente é que ela reconhece que poderia estudar sobre a temática e seu testemunho seria significativo na luta contra o racismo.

Essa história apresenta muitos indícios que precisam ser aprofundados, por quem, como eu, discute a presença e a ação de docentes negros na Universidade: como ajudar Severina – e tantos outros docentes - a trabalhar essa temática nos cotidianos de sua sala de aula? Como essa história poderia ser trabalhada de forma que ajudassem outras docentes negras a superar seus limites? Será que a história da professora Severina poderia desvelar o racismo presente nos cotidianos da academia?

Ao trazer sua história, comentada por mim em acordo com Severina, para este texto, entendo que é uma história corajosa – individual, é certo – mas que pode contribuir, de modo eloquente, para indicar caminhos possíveis a processos curriculares diversos dos atuais, aos/às docentes que entende ser necessário a discussão dessas questões na Universidade, seja através de processos de docência, de pesquisa e de extensão.

4 AS ALUNAS NEGRAS

"A memória é feita de esquecimentos,
de silêncios.
De sentidos não ditos,
de sentidos a não dizer,
de silêncios e de silenciamentos"
(Orlandi).

4.1 **Alunas negras no Curso de Pedagogia: redes de relações e conhecimentos na geração de novos "eus"**

As alunas negras do Curso de Pedagogia a cada semestre se tornam mais visíveis, parecem sair do anonimato da plateia e assumem suas posições no palco da vida. São estudantes bem sucedidas, que assumem sua negritude com tamanha expressividade nos cotidianos do curso que foram convidadas a participar da pesquisa. As narrativas das histórias de vida de quatro (04) alunas negras do curso permitiram a tessitura de redes de relações e conhecimentos sobre a temática afrobrasileira gerando novos eus. Como mencionei anteriormente na metodologia, essas narrativas são derivadas de conversas com as praticantes (CERTEAU, 2007), no mínimo dois momentos de trocas de vivências, em que a narrativa é discutida nos mínimos detalhes. A seguir apresentarei cada estudante e sua história de vida.

4.1.1 Narrativa de Rose

Rose é aluna do Curso de Pedagogia, com entrada em 2008.1, turno diurno, da turma que iniciou no currículo reformulado. Ela é baiana, mas mora em Campina Grande, desde 2002. É casada, não tem filho, tem 35 anos, não trabalha, mas seu marido tem um bom emprego numa instituição privada.

Eu sou baiana, filha de pai e mãe baianos e minha ascendência por parte de pai é de Minas Gerais. Tenho uma origem diversificada, pois minha família é uma mistura de raças, a avó de meu pai, no caso, minha bisavó, como se diz na Bahia, foi pega a dente de cachorro. Ou seja, ela era uma índia típica. Meu bisavô era italiano. A cor negra da família é herança da minha mãe.

Meu pai e meus avós maternos sempre se deram muito bem. Uma época eu lembro que o meu avô materno tinha ido visitar meu pai e ele falava muito bem dele. No entanto, não foi sempre assim com minha mãe. No início do relacionamento dos meus pais, a minha avó paterna rejeitou minha mãe por ela ser negra. Em especial, implicava com seu cabelo. Uma tia também criticava e chamava minha mãe de "barraqueira", porque ela trabalhava numa barraca vendendo coisas, na frente do restaurante da mãe dela. Minha tia falava para meu pai: -"você, filho de fazendeiro, vai casar com aquela negra, filha de barraqueira?"

Minha mãe sofreu muito; sofreu preconceito por conta da cor e por causa da situação financeira. O que a ajudou foi o estudo, pois ela sabia ler e escrever. Meu pai não sabia. Ele tinha posses, era filho de fazendeiro, mas não estudou, desde cedo foi trabalhar na roça, diziam que por ter dinheiro não precisava ter estudo. A minha mãe tinha a vantagem de ter estudado. Ela casou com 16 anos. Sua preocupação desde cedo foi colocar os filhos para estudar. Minha mãe tratava todos com respeito e, da forma dela, se fazia respeitar, nunca baixou a cabeça diante da família do meu pai, sempre se impôs diante de todos da família e ele exigia que a respeitassem.

Meu pai dependia da minha mãe. Não tinha como ele crescer na vida sem estar do lado dela: era como se fosse os olhos dele porque sabia ler e escrever. Com o passar do tempo a sua família reconheceu como minha mãe era importante para meu pai, pois o ajudava em tudo, na roça, no comércio. Ela relevou as ofensas sofridas e as pessoas que a desprezaram um dia precisaram dela, inclusive financeiramente. Foi o caso dos meus avós que perderam tudo e vieram morar conosco.

A minha avó, em muitos momentos, queria ser a dona da casa. Achava que minha mãe deveria estar abaixo dos pés dela, mas, aos poucos, com o tempo, reconheceu o valor da minha mãe. Eu tinha por volta de três anos quando minha avó veio morar conosco. Ela ajudou a nos criar, porque minha mãe ficava mais na fazenda com meu pai ajudando nas tarefas diárias. Minha mãe sempre foi grata a minha avó pelo seu cuidado com a casa e os netos. Meu avô morreu com oitenta e dois anos. Depois de sua morte, minha avó continuou morando conosco, no total foram quase trinta anos. Ela morreu com oitenta e três anos. Para você ter uma ideia, minha avó paterna morreu praticamente nos braços da minha mãe.

Na família somos oito filhos/as, cinco filhas e três filhos. Eu sou a quarta. Hoje, só mora na casa, na cidade de Eunápolis, Bahia, com meus pais, meu irmão Luís, que está terminando a faculdade de enfermagem e minha irmã Rosângela, que mora em uma cidade próxima, chamada Guaratinga . Eu tenho um irmão Bispo, que mora no interior de Minas Gerais, bem perto de São Paulo. Outra irmã que mora em Campinas-SP. O resto está em Guarulhos -SP, todos trabalhando e com uma vida bem estruturada.

A minha família tem uma relação entre si muito boa, sempre nos falamos por telefone. A tecnologia hoje nos proporciona falar e ver o rosto da pessoa via internet e isso para quem está longe acalenta um pouco, serve de consolo. É um conforto, pois só de ver o rosto, ver a pessoa se movendo, é muito bacana e esse contato nós fazemos constantemente.

Na minha infância o tratamento da minha avó comigo era difícil, porque ela implicava com o meu cabelo, que era mais enrolado, como na família de minha mãe. Isso não quer dizer, no entanto, que as minhas irmãs, por terem o cabelo liso, não tenham traços negros. Todos nós temos esses traços. E como minha avó tinha preconceito com a minha mãe, especialmente pelo com o cabelo, então eu sofri muito com isso. Ela não deixava meu cabelo solto como o das minhas irmãs. Sempre era amarrado, porque segundo ela, ele era "ruim". Minhas irmãs, por causa disso, implicavam comigo com apelidos, dizendo que meu cabelo era duro, como na música de Luís Caldas – "Negra do cabelo duro".

Isso foi forte, porque com as minhas irmãs não era preciso ajeitar o cabelo. Só acontecia comigo. Eu tinha muito cabelo, enorme e aqueles cachos bem grandes. Meu cabelo não era duro, pelo contrário, era fino, muito cheio e cacheado. Na Bahia, se usava os cabelos enrolados, mas minha avó queria que eu os alisasse. Meu cabelo era como o da minha mãe, não era duro, era um cacheado mole. Na família da minha mãe existe gente branca também, não é só negro. Ela é mais clara do que eu, é uma mistura, mas na família dela predomina a raça negra. Algumas brincadeiras de minhas irmãs diziam que eu era mais preta do que elas e por isso não era filha da minha mãe. Tanto que quando ela soube disso reclamou muito com minhas irmãs. Eu caracterizo isso como racismo, mesmo através das brincadeiras.

Em uma época, meu pai teve que falar sério com minha avó, porque ela implicava demais com a minha aparência. Ela comprava brilhantina, pois não existiam os cremes e condicionadores que têm hoje, e passava no meu cabelo para facilitar o pentear. Dividia o cabelo ao meio e puxava tanto que ficava tudo esticado para fazer as "maria/chiquinhas"[13]*. Numa época ela e minha mãe mandaram cortar meu cabelo bem curtinho, como de menino.*

[13] Tipo de penteado de cabelo, preso em ambos os lados da cabeça.

Disseram que foi preciso fazer isso porque eu não cuidava do cabelo e minha avó estava muito cansada, por conta da idade. Na minha primeira comunhão eu estava horrível, um dia desses, rasguei até as fotos.

Na minha adolescência, quando comecei a trabalhar, ela falava assim: -"olhe, quando eu receber minha aposentadoria, vou separar logo o dinheiro para você cuidar do seu cabelo". Ela não queria me ver com o cabelo enrolado, e sim liso. Quando eu ajeitava o cabelo e chegava em casa era uma "festa". Será que com o cabelo liso eu deixava de ser negra para ela?

Esses anos de relação com minha avó me marcaram muito, mas eu consegui superar. Teve uma época que fiquei com raiva mesmo, porque ela me tratava diferente. Eu chegava junto à minha mãe chorando e dizendo: -"Porque ela faz isso comigo?" Eu chorava muito, porque ela não gostava do meu cabelo. Daí sempre havia esse atrito dentro de casa.

Quando esse momento passou, percebi que ela sempre cuidou muito de mim, dos meus irmãos e irmãs, da nossa alimentação, da nossa saúde. Para ir à escola ela sempre incentivava a estudar, era uma pessoa muito boa. Eu gostava muito dela. Ela foi muito boa, apesar dos atritos por conta do meu cabelo.

Minha infância foi muito boa. A gente estudava, nunca tive problemas na escola com as professoras e colegas. Não sofri nenhum tipo de preconceito ou discriminação nas escolas em que estudei. Eu não me lembro de nenhuma atitude preconceituosa comigo, neste período da minha infância, até porque eu morava num estado como a Bahia. Lá tinham muitas crianças negras na minha sala de aula: umas morenas mais claras do que eu, com cabelo mais liso, cabelo mais crespo, cabelos de cachos pretos e pele negra, que iam para praia se queimar, pois o negócio era chegar com a marquinha do biquíni. Nas férias ia para a fazenda, porque sempre teve fazenda na minha vida. Então, a infância foi muito boa.

Eu tive professoras contínuas, que iam à nossa casa para fazer a nossa matrícula, no início do ano. Pois com meus pais na fazenda e meu avô cego eram muitas responsabilidades para minha avó. Eu estudei um bom tempo numa escola privada. Só mudei quando foi preciso mudar de cidade, por exemplo, de Barrolândia para Belmonte e depois de Belmonte para Eunápolis.

Em 1989, eu estava com 13 anos. Meu pai sofreu muito com uma crise financeira, que iniciou com a "vassoura de bruxa", uma praga que atingia a plantação de cacau, e se espalhou pela nossa fazenda, exigindo que ele a vendesse e fosse trabalhar de gerente em outra propriedade. Foi por isso que mudamos de cidade, alterando nossa vida e nosso

padrão financeiro, então foi preciso estudar em escola pública. Nessa crise meu pai quase se suicidou.

A patroa do meu pai morava em Ilhéus. Ela pediu a ele para que eu fosse morar com ela, pois ficava muito sozinha, disse que eu continuaria os estudos. Como ela sempre foi carinhosa comigo minha mãe deixou. Para minha surpresa, ela exigiu que eu assumisse as tarefas de arrumação da casa, demitiu a doméstica que trabalhava lá e eu tive que cumprir suas ordens. Minha mãe nunca imaginou que eu seria tratada como doméstica. Além disso, a dona da casa impedia que eu falasse com minha família e sofri muito com o preconceito financeiro por ser doméstica e por conta da cor. Lembro que um dia eu chamei uma senhora que frequentava a casa de tia, pois era assim que a tratavam, e fui repreendida na frente de todos pela patroa de meu pai. Isso foi muito constrangedor.

Na escola privada não consegui acompanhar o nível da turma, pois era mais avançado que minha escola anterior e me atrasei nos estudos. Isto me traumatizou, pois deveria fazer a 5ª série e fui para a 3ª série. Era uma escola grande e de religiosas. Nela, eu sofri muito, mas não me lembro de ter vivido algum constrangimento por ser negra. A professora trabalhava muito o respeito, mas as pessoas estranhavam porque eu não morava com meus pais, elas sabiam que eu era uma doméstica. Depois, com o tempo passaram a gostar de mim. E eu gostei muito da escola também. O curioso é que meu grupo era formado por outros adolescentes rejeitados, um por conta de ser gordo e delicado; outro porque era negro, bolsista e havia uma menina muito "padaradona", calma, insegura nos estudos. Eu os ajudava, nós estudávamos juntos. Por que me juntei a esse grupo não me lembro.

Na casa desta mulher sofri, porque tinha que trabalhar na limpeza da casa e ela era bem exigente. Minha salvação eram os livros, eu lia muito. Por conta do respeito que minha mãe ensinou, não conseguia responder à dona da casa, brigar, tinha medo das coisas, eu chorava e ficava calada.

Lembro que no final de semana, chegavam suas três netas. Elas sujavam muito a casa. Uma das crianças comia até vomitar, melando tudo, eu tinha que parar de comer e limpar, era tanto trabalho! Cheguei a ficar com muita raiva de criança por conta do que eu vivi naquela casa [14]. Eu passei um tempo achando que não gostava de criança, mas na verdade, fiquei traumatizada com aquelas, por isso tinha medo de gerar um filho e não conseguir cuidar dele. Era muito forte a rejeição, temia matar a criança quando ela começasse a chorar.

---

[14] Chorando, relatou esse momento, destacando o trauma com as crianças, a rejeição da sogra e o sofrimento que passou quando morou na casa dela, e reafirmando seu compromisso de ajudar as pessoas.

Quando, no Curso de Pedagogia, eu soube do estágio da educação infantil, pensei em desistir, pois temia esse contato para cuidar de menino. Mas Marcos, meu marido, me ajudou a enfrentar e foi muito importante para superar esse trauma. Então me apaixonei e adorei trabalhar com as crianças.

São muitas situações que já passei na vida, por isso eu prometi que iria ajudar as pessoas, mas algumas pensam que estou me exibindo. Só porque sou negra não posso ter as coisas?

Naquela época, eu ficava mais triste quando meu pai chegava e tentava falar com ele sobre o que estava acontecendo, mas a patroa dificultava ao máximo. Ele não me dava atenção, era muito submisso à ela e tinha que prestar contas do seu trabalho. Mas algo que me marcou foi no dia em que a patroa me bateu na cara, com uma sandália de tecido, porque, segundo ela, não estava bem varrido o caminho do jardim. Eu chorei muito e, escondida, consegui ligar para a casa de uma vizinha da minha mãe pedindo para voltar. Como era a formatura do colégio da minha irmã e eu estava de férias da escola, minha mãe mandou me buscar. Outro constrangimento foi quando a patroa abriu minhas bolsas para verificar se não tinha nada roubado, pois ela vendia perfumes.

Ao chegar à minha casa, relatei para minha mãe o que passei em Ilhéus. Ela conversou com meu pai e não deixou mais eu voltar. Quando ele foi falar com a sua patroa a respeito, ela contou que eu queria "arranjar namorado". Como não permitira, eu inventei a história da sandália na cara para poder ir embora. Meu pai precisava do emprego e, assim, deixou o dito pelo não dito.

Voltei a estudar em escola pública e recomecei da série que estava antes de ir para Ilhéus. Era como se aquele ano tivesse sido perdido. A partir de então, na minha adolescência, não tive problema de rejeição por ser negra, saía para festas com minhas irmãs e amigas, mas sempre voltava para casa antes de terminar. Minha mãe criou as filhas com muito rigor, exigindo que se preservassem e se respeitassem para serem respeitadas por todos. Ela conversava muito sobre virgindade e pedia para não ser decepcionada em relação a isso. Assim, comecei a namorar com 14 anos. Namorei rapaz negro e branco, mas, sério mesmo, só tive dois namorados, um deles foi Marcos, meu marido.

Conheci esse rapaz com 17 anos numa festa, por acaso. Eu queria voltar para casa e ele me ofereceu uma carona. Não me interessei por ele, mas Marcos foi insistente e me conquistou. Namoramos por três anos e meio. Ele era funcionário do banco Itaú, na minha cidade, e depois foi transferido para Porto Seguro. Antes de me casar eu vim a Campina Grande conhecer a família dele e não gostei muito da sua mãe: ela me rejeitou por eu ser

negra. Quando casamos moramos cinco anos em Porto Seguro. Mas ele é natural de Campina Grande e queria voltar para que pudéssemos dar continuidade aos estudos e ainda, na época, sua mãe inventara que estava precisando de sua ajuda financeira. Ele é o filho mais velho, tem mais um irmão e uma irmã adotiva.

Mudamos para Campina Grande, em 2002. Sofri muito, fui vítima de preconceito da minha sogra, porque eu era negra. Além disso, ela achava que eu tinha tomado o filho dela, pois queria o filho para si e, mesmo tendo uma boa condição de vida, queria que ele assumisse suas despesas. Minha mãe chegou a dizer que eu tinha a mesma sina que ela, pois, como havia sido com ela, minha sogra me rejeitava por conta da cor. Nós moramos oito meses na casa da mãe de Marcos, foram os piores meses da minha vida! Eu precisei fazer três cirurgias e ela não cuidava de mim, me tratava mal, queria controlar tudo. Marcos tinha medo de comprar uma casa e ficar devendo por muito tempo, porque era funcionário de empresa privada, que não era seguro, mas eu não agüentei a situação e fui para a casa de meus pais. Só voltei quando ele comprou a nossa casa.

Depois, sofri também com o preconceito das pessoas daqui, pois como era negra me julgavam sem condições de fazer compras. Lembro-me que em uma loja cheguei a falar com o gerente na frente da funcionária, depois de gastar quase mil reais em roupas. Neste dia me exibi mesmo! Outra vez foi na nossa casa. Como era muito simples, aos poucos fomos fazendo reformas, e um entregador de mercadorias não queria que eu recebesse, porque não acreditou que eu era a dona da casa. Foi preciso um trabalhador confirmar para ele.

No cursinho preparatório para o vestibular aqui em Campina Grande não senti nenhuma discriminação, fui muito bem tratada, era querida por professores e colegas. Isto porque sou muito espontânea, gosto de ajudar as pessoas e também logo perceberam a minha condição financeira privilegiada.

Em 2002, meu pai viveu outra crise financeira. A fazenda que ele era gerente foi vendida. Ele então perdeu esse emprego por conta da praga que se alastrou pela região. Foi preciso vender alguns bens, mudou de cidade e o seu padrão de vida caiu muito.

Eu ajudei financeiramente meus pais. Aliás, meu esposo ajudou, porque eu estava sem trabalhar e ele me dava dinheiro todo mês para depositar para meu pai fazer feira, pagar água, luz. Foi um longo tempo da minha vida, ajudando os meus pais. Ainda hoje eu mando uma ajuda para eles e devo isso a meu esposo, pois eu não trabalho.

Por conta do comportamento da minha avó de não gostar de negro, meu pai até hoje diz: -"eu não sou negro, não". Então, eu provoco: -"pai, pai, o senhor é negro, o senhor é preto". E ele responde: -"que conversa que eu sou preto, que eu sou negro". Mas ele não

acha que tem preconceito com quem é negro, mas fala: -"aquele negro [...], aquele negão [...], aquele pretão [...], aquele nêgo safado." Ele usou a palavra nêgo na hora da discussão, da raiva, e isso revela um preconceito, sim. Meu pai se considera caboclo e não se assume negro, porque tem cabelo liso e pele avermelhada. Como a sua avó era índia, ele se identifica com a raiz indígena. Meu pai é dado por índio. Os olhos têm a mistura dos parentes italianos, por isso ficaram verdes, esverdeados, meio castanhos, e agora tem olhos cor de mel. O cabelo dele é liso que não pega nenhum grampo.

Então, quando eu digo que eu sou negra, ele diz: -"que conversa é essa que você é negra? Não, você não é negra, não". Porque ele foi criado pela mãe, que era racista, por isso implicava com o meu cabelo. Ela falava que não era para a gente casar com gente preta. Eu perguntava: -"vó, que loucura é essa?" Ela dizia: -"não, você tem que casar com homem mais claro que você, para quando os filhos nascerem não serem pretos iguais a um carvão!" Eu ouvi muito isso.

Lembro-me de um fato que aconteceu há uns quatro anos. Minha mãe mandou forrar o sofá de uma cor amarela meio mostarda. Meu pai e minha irmã estranharam. Quando cheguei e sentei no sofá, junto com meu irmão, que é um negro lindo, ela ficou provocando a gente o tempo todo, por causa da nossa cor e do sofá.

A minha relação na universidade com o corpo docente é muito boa, inclusive com professores de outros cursos. Mas com algumas alunas da minha sala, é complicado, pois apesar de eu ser muito popular, sofro uma perseguição muito grande. Não sei explicar os motivos de algumas alunas me tratarem diferente, e eu tenho sofrido com isso. Às vezes, fico me perguntando: -"será que é por que eu vim de outro Estado? Ou será por que sou negra e tenho uma boa condição financeira? Será inveja, falsidade?"

Eu sou muito popular, sempre fui de brincar com todo mundo, de ajudar as pessoas e até, às vezes, sou tímida. Logo que chego a algum lugar fico quieta, eu só começo a conversar, a me soltar, se as pessoas vierem conversar comigo. No início do curso, algumas colegas me achavam fechada; outras me julgavam metida, mas depois de conversar comigo foram vendo que sou verdadeira, amiga, companheira.

Eu sempre vesti roupas de cores vivas, alegres, berrantes, como alguns falam aqui. Agora, participando do grupo de estudo sobre a questão negra, isso me fez cada vez mais gostar de me vestir assim, com roupas que eu não vestiria antes. Acabei provocando dentro da universidade um novo estilo de vestir com cores mais fortes. Acho que esse fato incomoda algumas pessoas. Com relação ao grupo de estudo estou gostando muito das discussões, do debate, tenho aprendido muito.

Quando eu entrei na universidade, não sofri preconceito, me chamavam de "morena linda", mas eu falava: -"não, professor, pode me chamar de negra." Às vezes, não me chamavam de negra porque eles tinham medo de me magoar, mas eu venho rebatendo: – "não, morena eu não aceito, pode falar que sou uma negra linda, se me acham linda. Não tem problema, eu sou negra." No meu caso, assumo que sou negra, visto cores berrantes, acho que jamais poderia vestir roupas com cores clarinhas. Vou me vestir como gosto e me sinto bem. Quem quiser aceitar assim, ótimo, quem não quiser, vai ter que me engolir do jeito que eu sou, pois não faço mal a ninguém.

Quanto à formação no Curso de Pedagogia, quase não estudamos nada sobre racismo, foi um tema pouco trabalhado nos componentes curriculares, o tempo era pouco. O que me ajudou foi o grupo de pesquisa. Na minha turma algumas pessoas não se reconheciam negras e estranhavam meu comportamento, como falei anteriormente. Na minha sala de aula, eu é que provoquei essa discussão, e incomodou. Quando fui convidada a participar do seu grupo de pesquisa falei com algumas pessoas e a rejeição foi grande. Diziam que não gostavam desse conteúdo e isso se estendia a você também, Margareth. A sua pesquisa abriu os olhos de alguns professores sobre essa questão, e muitas alunas passaram a se valorizar, a dar visibilidade a sua cor.

Finalizando, gostaria de ressaltar que, hoje, com 35 anos, tenho muita esperança que toda essa pesquisa sobre a pessoa negra ajude no trabalho com professores dentro e fora dos muros da universidade para que se estude a história e a cultura negra e se supere o racismo, o preconceito e a discriminação.

Comentário

Rose foi a primeira aluna negra que chamou minha atenção em 2008, seu jeito alegre, comunicativo, vibrante e determinado me levaram a pensar que ela poderia ser uma das praticantes (CERTEAU, 2007), o que se confirmou na continuidade de nossas observações. Ela se envolveu de tal forma na dinâmica do curso, que se tornou referência da turma que iniciava um novo currículo. Seu desempenho acadêmico, bem como as relações com professores/as e funcionários são excelentes. No entanto, com algumas colegas de sua turma sente um estranhamento porque se assume negra. A partir deste fato, os questionamentos, posicionamentos e a forma de se vestir passaram a incomodar o grupo. Sua reação foi de enfrentamento em alguns momentos e de silenciamento em outros. Na sua narrativa destacam-se a relação com a avó, devido à rejeição do seu cabelo e as relações interraciais na família e

na academia. Ela enfatiza a contribuição que o grupo de pesquisa sobre a temática afrobrasileira provocou nos cotidianos do curso.

4.1.2 Narrativa de Cláudia

Claudia é aluna do Curso de Pedagogia, com entrada em 2008.2, turno diurno. É natural de Montadas, cidade do interior do estado, próxima de Campina Grande e mora nesta cidade na casa de uma tia. É solteira, tem 26 anos, trabalha como estagiária numa instituição com pessoas com deficiência. Seus pais moram na zona rural de Montadas.

Eu me considero negra, embora tenha discutido com colegas a respeito disso. Eles dizem que eu não sou negra, que não tenho traços físicos, mas eu me vejo negra. Eu me sinto bem com a minha cor, embora tenha sofrido muito preconceito na infância e na adolescência. Defendo a minha negritude porque isso não impede que eu cresça em nenhuma área, que eu queira desenvolver trabalho ou estudo, nem me impede de conquistar objetivos de vida, projetos, de me relacionar com as pessoas.

Então, eu acho que é isso que deveria acontecer com as pessoas negras, é a auto-aceitação, pois quanto mais você não se aceita, pior para você. Como é que o outro vai aceitar? Para essa quebra de preconceito, a barreira que existe entre você e o externo tem que acontecer, primeiramente, com você e o seu interior, você tem que se aceitar. Quando se aceita consegue lutar para o outro aceitar também.

A minha família é natural de Montadas, uma cidade do interior da Paraíba, sendo composta por um irmão, duas irmãs, meu pai, minha mãe e eu. Meus pais são de famílias humildes. Quando jovem, meu pai colocou um pequeno comércio antes de ir para a zona rural e depois disso, também buscou fazer uma vida lá fora. Foi para São Paulo e passou um tempo por lá. Quando voltou para casa, foi para a agricultura de subsistência onde permanece até hoje.

Os meus avós paternos lidavam com o comercio e depois resolveram migrar para a zona rural, com o interesse de comprar terras, além da que eles já tinham, e começar uma nova vida na agricultura. Diante disso, os filhos do meu avô seguiram esse caminho, na época, e também se tornaram agricultores. Atualmente, uns tomaram rumos diferentes daquilo que foi passado de pai para filho. Meu pai segue, até hoje, a agricultura, gosta muito

e se identifica com o que faz. Os seus conhecimentos sobre a agricultura são empíricos, mas ele gosta de se aperfeiçoar, e isso lhe possibilita ensinar o que aprende para outros agricultores que, às vezes, buscam saber com ele aquilo que é melhor para a plantação, como por exemplo: a questão do clima, qual o período fértil para o plantio, o dia melhor para se plantar. Enfim, meu pai é agricultor, a minha mãe também é agricultora e eles adoram o que fazem,a vida que levam.

Minha mãe acompanha meu pai em tudo, no comércio, na agricultura, está sempre junto, ajudando. E os filhos, eu e meus irmãos, aprendemos muito sobre a agricultura. Só que eu enxergo além disso e busco outras formas de vida, outras áreas de conhecimento, como a Pedagogia, que eu adoro. O conhecimento é amplo e pretendo me especializar em outras áreas, mas não nego jamais as minhas raízes.

Embora meu pai e minha mãe sejam negros, meu irmão, de nós quatro, foi o único que nasceu branco. Então, com o tempo, como ele trabalhava na agricultura, foi ficando negro. Quando éramos crianças havia certo comportamento entre nós quatro, porque meu irmão dizia que era mais branquinho do que a gente. Muitas vezes, o racismo é gerado dentro de casa.

Por incrível que pareça, a família do meu pai é toda branca, apenas meu pai nasceu negro. Aconteceu que, dentro da própria família, sofreu racismo por ser negro e os outros serem brancos. Meus avós davam privilégios para aqueles que eram brancos. Meu pai, como negro, era excluído ou sacrificado em termos de mão de obra, porque ele sempre era escolhido para o trabalho. Foi o que mais trabalhou. Algumas pessoas da família se referiam a ele, dizendo: -"esse neguinho isso, esse neguinho aquilo." Então, por que não ligar para essa questão de cor? Todos eram privilegiados e ele era sempre o escanteado de alguma coisa que era privilégio de todos. Ele era sempre o "último" e isso, eu vejo na história do meu pai até hoje.

Meu pai, de certa forma, tirou ensinamentos desse comportamento dos meus avós, porque se empenhou nas tarefas confiadas a ele, nas quais aprendeu muito. Ele nos conta essas histórias quando, às vezes, estamos reunidos e nos ensina que não devemos deixar que esse problema interfira na relação com a família dele. O meu pai sempre buscou incutir na família o respeito, valores, princípios, para que a gente não reproduza os maus tratos que ele sofreu e, também, procurou não reproduzir isso conosco. Embora tivéssemos um irmão branco, ele trata a todos como iguais.

Por isso, é um homem muito generoso e não guarda rancor, não permitiu que o sofrimento o transformasse numa pessoa revoltada e amargurada, nem deixa que meus

irmãos e eu, também, alimentemos algum sentimento negativo em relação a essa situação. Quando meu avô precisa de qualquer coisa estamos sempre disponíveis para atendê-lo. Aos 16 anos, vi meu pai chorando por conta de uma palavra do meu avô, mas ele perdoou. Algumas pessoas amigas chegam a dizer que ele é um homem esforçado, trabalhador, abençoado, na minha região, a isso se chama de 'amosado[15]*', uma denominação local. Assim, mesmo sofrendo, ele soube extrair algo positivo desta experiência. Hoje, moro na casa de uma tia, aqui, em Campina Grande, que parece muito com meu pai. Eu não vejo preconceito dos meus tios com meu pai e, sim, dos meus avós. Eu lamento tudo isso, porque meu pai respeita muito mais meus avós do que meus tios. Todos os dias ele vai na casa deles pedir a bênção, é como um ritual sagrado.*

Em relação a esse tratamento dado ao meu pai, que é um descaso total, eu não entendo, porque alguém que foi gerado de seu ventre, feito com amor, tão igual aos outros, não vejo o porquê desta distinção. Eu acredito que meus avós deveriam rever alguns conceitos com relação aos filhos, porque aquele que é mais discriminado e excluído, meu pai, é o que mais faz por eles. Então, acho que na idade deles, pois são pessoas idosas, deveriam fazer uma análise de tudo que aconteceu na vida e reconhecer qual o filho que está mais tempo com eles, presente em tudo. Ainda daria tempo para que eles compreendessem o quanto que, às vezes, foram e são incrédulos com relação ao meu pai, como o tratam de maneira diferente. No entanto, eu sei que por conta da idade e da formação eles não irão mudar. Para eles é normal o que fazem com o meu pai. Isso é muito forte! Meu pai não consegue dialogar com eles sobre essa situação, é uma questão de respeito. Na época deles, o filho só tinha que obedecer, não podia questionar os pais, o que seria uma afronta.

A relação dos meus avós muda comigo, minhas irmãs e irmão. Eles tratam os netos como todos iguais. Porém, apenas os netos que eles criam é que são tratados com uma diferença, pois tratam um pouquinho melhor, consideram como filhos. Mas eu não posso dizer que há uma distinção entre os netos.

No inicio da relação do meu pai com a minha mãe, a família dele era contra, por ela ser negra. A família da minha mãe é toda negra e, além disso, muito pobre. Como a família do meu pai, na época, tinha uma situação financeira melhor rejeitou muito a minha mãe. Meu pai e minha mãe começaram a vida de casados de forma muito humilde. Até há uns dez anos, ainda não era boa a relação com a minha mãe. Com o tempo, quando viram que o casamento deu certo, passaram a aceitar e, hoje, a relação é mais amena.

---

[15] Amosado significa alguém que produziu alguma coisa positiva.

Minha autoestima e muito do que sou hoje, agradeço a meu pai, amo ser filha de quem sou. Eu me empolgo quando falo sobre ele, admiro sua história, tenho orgulho de ser sua filha. Às vezes, minhas amigas falam que eu gosto mais dele que de minha mãe. Mas não é isso. Ele é quem reforça tudo da nossa educação, mais que a minha mãe. Ele pode ser negro, agricultor, pois, para mim, a agricultura é uma profissão como qualquer outra. E o negro é um ser humano, eu também sou. E como muitas outras pessoas, que eu me deparo com histórias de vida, isso só me faz querer, cada vez mais, não negar as minhas raízes. Embora, eu, também, tenha sofrido preconceitos, muito mais na infância do que hoje.

A maior parte do preconceito que eu sofri foi no período da Educação Infantil, desde os cinco anos, com relação a apelidos que eu recebia por parte dos meninos da minha escola. Isso também ocorreu no Ensino Fundamental. Era uma verdadeira tortura ir para escola, pois cada ano ia piorando a situação. Quando criança, ainda não tinha uma consciência formada, cada dia eu chegava e recebia apelido diferente. Isso me fazia sofrer. Principalmente, no período da adolescência, em que se sofre muito com olhares, palavras que machucam, às vezes, com brigas. Por conta do processo de pressão psicológica, você acaba até achando que não vai ter um bom relacionamento com ninguém. Então, chega um período que começa a mudar, ser mais consciente e se relacionar melhor com esse tipo de situação.

Quando chegava em casa chorando por causa dos apelidos, meus pais afirmavam para eu não ligar, que eu deveria responder da mesma forma, e então eu apelidava também. Mas sofria muito mais, porque, como sempre na sala, na maioria das vezes, predominava mais as pessoas brancas, o número de pessoas negras era menor. Então, mesmo revidando, mesmo respondendo, havia aqueles grupos que me apelidavam e acabavam sendo muito mais. Por conta disso, hoje acho que a melhor forma de você lidar com essa situação é não dar atenção aos insultos e sempre defender a sua cor.

Quando eu recebia apelidos dos colegas a professora pedia para que os alunos se calassem e parassem. Então, me afastava das crianças que faziam isso. Com as carteiras separadas, isso causava até um constrangimento maior. A própria professora promovia essa separação em sala de aula e isso era ruim. Ela separava justamente aquela pessoa que estava me afetando, não era uma separação entre negros e brancos exatamente, de um ficar de um lado e o outro, de outro lado. No entanto, o que deveria acontecer seria expor de maneira positiva o porquê da minha cor e que, devido a ela, não sou nem melhor, nem pior que os demais alunos presentes em sala de aula.

Às vezes, a professora fazia aquele aluno que me apelidou se reconciliar de alguma forma comigo e pedia a ele que não repetisse o apelido que era dado a minha pessoa, mas isso se repetia outras vezes. Estava sempre se repetindo, pois criança discute muito com a outra, tem aquela fase de entrar em conflito por conta de qualquer besteirinha. Então, os apelidos eram a forma de uma criança agredir a outra, principalmente, se uma delas era negra, porque sabe que isso afeta e que você não pode mudar esse fato: você é negra e sempre vai ser.

Eu sofri muito com isso. Desde pequena, tenho um gênio forte, pavio curto, de perder a paciência com tudo. Com os apelidos que eram atribuídos a minha pessoa, eu aguentava uma, duas vezes, mas na terceira, eu já não aguentava. Ou chorava, ou de alguma forma retribuía, buscava apelidar também ao outro. Ou então, fugia e saía daquele espaço. Quando buscava apoio da professora, às vezes ela acatava aquilo que eu estava dizendo, mas quando não, eu mesma teria que tentar lidar com aquilo. Assim, quando fui crescendo, a minha maturidade foi aumentando e fui buscando com isso, cada vez mais situações para me sobressair, de forma que eu tentava mostrar que eles estavam com um conceito errado da minha pessoa, principalmente quando os apelidos eram atribuídos a minha cor. Eu dizia que tinha orgulho dela, que gostava muito de ser negra. Aliás, eu não dizia que era negra, e sim, que gostava de ser 'preta', porque não tinha vergonha de ser como eu sou, nem da cor da minha pele.

Eu venho de um ensino tradicional em que, geralmente, a professora não tomava uma postura no sentido de mostrar o que é a diversidade, quais são as diferenças existentes, o por quê de se respeitar o outro. Lembro que, uma vez, a professora quando se referia à diferença de cor, dizia: - "ela nasceu dessa cor, porque o pai e a mãe são dessa cor, assim como seu pai e sua mãe são brancos e você nasceu branco. Ela não tem 'culpa' de ter nascido dessa cor". Será que como ser humano eu deveria sentir algum sentimento de culpa por ser negra? Jamais devo me sentir assim, muito pelo contrário, eu tenho que valorizar a forma como nasci, o que eu sou e como vou me construir dia a dia, diante de determinadas situações que a vida coloca para mim. Embora tenha sofrido na pele, eu sempre cresci com a ideia de que não sou nem superior nem inferior a ninguém.

Quando estudava, no Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de história, sobre o negro no Brasil, sobre a história da escravidão, esse tipo de discussão dentro da sala de aula mexia comigo. Eu ficava imaginando como seria se eu tivesse vivido, nessa época, em que eu poderia ser escrava.

No Ensino Médio, algumas amigas falaram que eu tinha preconceito com o negro, isto é, comigo mesma. Na hora não aceitei, mas depois percebi isso melhor. Um exemplo era a escolha pelas cores de roupas. Sempre fui muito discreta e não gostava do vermelho, branco, laranja, que destacam a cor negra. Uma vez, cheguei a criticar minha mãe que colocou uma blusa laranja, cor que eu não usava mesmo. Eu dizia que não ficava bem em mim. Depois de um tempo, fui superando e vendo que as cores vibrantes favorecem, pois realçam a beleza negra. Mas as pessoas que criticam, parecem querer apagar essa beleza. Na minha cidade, algumas pessoas chegam diretamente a criticar você, quando coloca uma roupa destas cores. Agora, diante disso, respondi que me identificava com as cores e não deixei de usar, mas sinto ainda uma certa rejeição pelo amarelo, não consegui usar nada dessa cor ainda.

Uma situação negativa com relação à questão afrobrasileira eu presenciei na igreja católica. Era uma criança negra, de cabelos crespos e os lábios grossos. Ouvi da boca dessa criança que, quando crescesse, ela iria arrancar a pele. Isso mostra que, desde pequena, foi incutido em sua cabeça o preconceito e com isso não se aceitava como negra. Ela não só sofreu com o preconceito, como tem preconceito em relação a si mesma, e vai crescer assim, com essa mentalidade de que negro não é gente.

O negativo é o fato de muitos pais não começarem, logo cedo, a incutir na cabeça da criança que ela é negra, que deve se aceitar daquela forma, pois é tão bela como qualquer outra pessoa e que ela pode ter valores, atitudes, gestos positivos na vida, independentemente de cor. Eu acho negativo essa atitude dos pais e da escola, também, de não falarem a respeito desta questão. A criança passa por um processo de transformação, muitas mudanças e vai sofrendo o preconceito até a adolescência. Então, o quanto antes forem ressaltados os aspectos positivos em relação à cor, melhor vai ser a sua aceitação em relação a si mesma e aos outros.

Eu entrei na universidade pelo sistema de cotas sociais[16]*, só que esse processo foi um pouco conturbado, num primeiro momento, não por conta da cor, mas porque eu não fui aprovada na primeira chamada do vestibular. A minha entrada foi através de uma terceira listagem divulgada, que eu soube através de uma colega. Foi uma burocracia, uma situação que me deixou, a princípio, um pouco constrangida. Porque o primeiro momento de aula, eu havia perdido, pois estava na coordenação do curso tentando resolver a ausência do meu nome no sistema.*

---

[16] Alunos oriundos da escola pública.

Eu nunca fui discriminada na universidade. Pelo contrário, tenho sido muito bem atendida na coordenação, na xerox. E me sinto muito bem na minha sala de aula, com os meus colegas. Eu não percebo preconceito, atos, palavras ou gestos de alguém da minha sala de aula. Ao contrário, sou respeitada e reconhecida pela minha turma, somos muito unidas. Meu convívio com professores é ótimo, então eu vejo preconceito é fora da minha sala de aula. Eu tento me sobressair em algumas situações. Embora eu receba algumas palavras que me machuquem, tento ver isso como se eu fosse uma pessoa 'normal'. Eu acho que uma forma de você saber se sobressair, mediante a sua cor, ou independente disso, na sala de aula, é sendo uma aluna participativa, pois você vai ver que é tão boa quanto os outros. A inteligência não depende da sua cor; eu acho que depende das oportunidades, das condições de mostrar que também é inteligente como o outro. Então, isso vai depender de vários fatores: dos professores colocarem as oportunidades de você poder participar e, com isso, se sobressair. A participação em sala de aula é importante, porque você pode demonstrar muito bem aquilo que aprendeu.

Eu acredito que, por conta de algumas pessoas, ainda existe o preconceito na Universidade. Eu percebo isso por conta de olhares 'tortos', não da parte dos professores, eles falam muito nessa questão do respeito ao outro, respeito às diferenças. Eu percebo a questão do preconceito com alguns alunos. Não vou citar nomes, não são da minha sala de aula, mas alunos de outras turmas, principalmente pessoas brancas, que dizem respeitar as diferenças, mas que na sua atitude não o fazem. São pessoas que eu não tenho convivência. Quanto aos olhares 'tortos', eu não posso afirmar se é racismo, mas eu acredito que existe um olhar preconceituoso de pessoas com pele mais branca, só que não está estampado na testa que essas pessoas lhe descriminam, mas dá a entender. Há uma separação, não tem como não existir, embora tenha respeito. Vai haver sempre um limite de espaço.

Eu acho importante você ter uma formação, uma consciência melhor daquilo que de algum modo lhe interessa com relação à questão afrobrasileira. Eu não sou uma pessoa que tem um aprofundamento teórico sobre essa questão, eu assisti apenas a uma palestra. Mas acho que mediante isso, fica mais fácil você se interessar e de se sobressair em algumas situações positivas ou negativas, quando você se aceita como é, quando aceita a sua negritude.

A palestra que assisti foi na universidade, no auditório do CEDUC[17], com Jair Silva[18], organizada pelo Movimento Negro. Ele fazia um resgate histórico sobre o dia da Consciência

---

[17] CEDUC – Centro de Educação.

[18] Jair Silva é líder do Movimento Negro de Campina Grande e, na época, era aluno do Curso de Licenciatura em História.

Negra, sobre a importância de conhecer as raízes afrobrasileiras, a cultura, os traços dessas pessoas, que são tão presentes no Brasil. E a importância de se conhecer um pouco sobre a África, não só porque existe negro na África, mas por ser um continente que é mais predominante negro. A maioria das pessoas que está no Brasil é negra, embora, haja um alto índice de discriminação; hoje, um pouco menos. Mas é importante você saber, conhecer a história e as pessoas que defendem o afrobrasileiro. É interessante conhecer um pouco mais sobre a sua cultura, porque você realmente deve se aceitar como negro.

Quanto ao Movimento Negro, eu não participo de nenhum que discute esse tipo de questão. Não é que não ache interessante, mas, estou engajada em outras áreas que são do meu interesse. Mas acho importante estudar e saber um pouco mais a respeito da temática afrobrasileira. Particularmente, não tenho vontade de participar do Movimento Negro. E sim, tenho interesse em saber um pouco mais das minhas raízes, mas, no momento, não entrei em nenhum grupo de estudos sobre o tema. No semestre passado eu conheci uma aluna do Curso de História que estudava sobre isso, achei muito interessante, porque ela era branca e se interessava por esse fato. Mas por conta da indisponibilidade de tempo, eu não posso participar.

No primeiro semestre do Curso de Pedagogia, o professor de Filosofia da Educação I trouxe um colega dele que, inclusive foi também Jair Silva, que tratou sobre Gandhi, que foi um lutador. Eu não me recordo muito dessa palestra, foi um dia da Consciência Negra. Ele trouxe isso para mostrar uma das pessoas que historicamente lutou tanto e que era negro. Uma pessoa que era negra e independentemente disso contribuiu muito para a história, embora tenha sofrido muitas discriminações.

Com relação a nossa formação no curso sobre essa temática afrobrasileira, eu não me recordo de até o momento[19] *algum professor trabalhar a lei 10.639 em sala de aula. Não tenho nenhum conhecimento sobre ela, mas se for uma lei que defenda o negro, acho importante, porque os cursos precisam mostrar uma amplitude no sentido geral, não somente especificar sua área, mas ampliar o debate sobre os fatores sociais, culturais que influenciam tanto na formação do individuo.*

Fala-se muito do feminismo, do dia da mulher, do dia disso, daquilo e por que não inserir a questão da consciência negra, até para quebrar o preconceito, não só nas universidades, mas nas escolas públicas e particulares? Essas questões da consciência negra devem incutir na cabeça, tanto de quem sofre o preconceito ou não, a importância do ser que

[19] Primeiro semestre de 2011.

é diferente, da questão do outro se achar superior. Sei que não vai mudar o fato de existir aquela pessoa que se acha o máximo, embora essas pessoas não cheguem a aceitar tanto. Mas, discutir sobre o respeito, a relação uns com os outros, pode ajudar a tornar as relações um pouco mais harmoniosas.

Eu considero importante essa consciência do individuo, porque o educador existe não só para atuar na sua área, mas para ampliar os conhecimentos gerais acerca da consciência negra, ou de outro aspecto que seja importante para a formação do indivíduo. Para mim, esse estudo é positivo. No entanto, me preocupa a formação que estamos recebendo, pois escutei duas alunas do Curso de Pedagogia conversando, no ônibus, sobre uma pessoa negra, que parecia ser alguém da sua turma, e elas falavam como se fossem superiores a negra. Diziam assim: -"essa neguinha isso, a neguinha aquilo [...]." Como essas futuras professoras irão tratar a questão da diversidade se pensam que são superiores à pessoa negra, se elas mesmas são pessoas que tratam isso com um olhar etnocêntrico, abordam o outro com inferioridade?

Essas pessoas poderiam começar a refletir sobre as suas atitudes e pensamentos, determinados conceitos que foram formados, mas que podem ser reconstruídos com outras dimensões, com outra forma de valorizar o outro. Então, será que eu preciso me condicionar somente para trabalhar essa questão dentro da sala de aula, só por um momento? Ou realmente tenho que abrir meus olhos e me posicionar como uma professora que tem que respeitar a maneira como o outro é? São indagações, são questionamentos que acho que devem ser muito enfatizados na universidade, não só no Curso de Pedagogia, mas dentro dos outros cursos. Porque o preconceito não existe só dentro do nosso curso, infelizmente nós temos isso em outros cursos também.

Dentro da universidade, também, tem algumas disciplinas que me ajudaram a não só formar,um conceito positivo sobre o negro, porque já estava formado. Eu acredito que veio fortificar, valorizar o que já tenho como conceito e que valorizo como pessoa negra. Foram as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento que vêm tratando das emoções do ser humano, do autoconceito, da auto-aceitação que o indivíduo deve ter sobre si mesmo, diante das situações externas que são colocadas para ele. Por isso que eu citei, no início desta narrativa, a questão da internalização, que é trabalhar internamente, para depois partir para o mundo externo e isso aprendi com as disciplinas de Psicologia. Acho que algumas alunas precisam fazer mais isso, como, aquelas que comentei acima.

Com relação aos componentes do curso, o que estudei até agora foi insuficiente para trabalhar a temática afrobrasileira em sala de aula com as crianças. Acho que o componente

de Antropologia poderia ser oferecido em dois semestres, como acontece com Filosofia e Sociologia, pois o tempo é muito curto para tantos conteúdos, apesar dos esforços da professora. Outra questão é o componente de aprofundamento Etnicidade Afrobrasileira ser oferecido dentro do horário da manhã, pois como eu trabalho no turno da tarde, não posso estar presente. Espero que ainda possa participar de estudos sobre essa temática. Agora, estou iniciando o sétimo semestre e não tenho formação suficiente para trabalhar em sala de aula conteúdos e métodos que tratem da diversidade racial.

O que tem me ajudado a conhecer mais sobre o povo negro são meus amigos e amigas de Cabo Verde, Angola e Guiné Bissau[20]*. Estou sempre aprendendo sobre sua cultura e me identifico muito com eles. Inclusive, namorei um deles e gostei de namorar um negro, percebi que era a primeira vez que isso acontecia, pois sempre tive namorados brancos.*

Eu fico emocionada, não estou chorando, quando tenho que falar de mim e, principalmente, de algo positivo que vai contribuir com o seu trabalho e sua pesquisa nessa área. Sei que vai fortalecer bastante determinadas posições, posturas e acredito que o resultado deste estudo deve ser passado para outras pessoas no intuito de esclarecer determinadas situações, conceitos e com isso permitir até ampliar a visão que se tem sobre a pessoa negra. Eu mesma aprendi muito com essa conversa e vou buscar superar ainda mais os meus limites.

Comentário

Cláudia chamou minha atenção quando participou de uma entrevista com uma orientanda de IC, pois apresentou uma autoestima muito positiva como mulher negra. Na sua turma tem ótimas relações com colegas, professores e funcionários nos cotidianos do curso. É muito comunicativa, mas discreta, não participa de grupo de pesquisa, porque trabalha com ecoterapia no turno da tarde e sua temática de aprofundamento é Educação Especial. No entanto, lamenta não ter condições de se aprofundar sobre a temática afrobrasileira para fortalecer seus argumentos contra o racismo. Seu desempenho acadêmico é muito bom, entrou no curso pelo sistema de cotas sociais, é atuante em sala de aula, se posicionando e questionando o corpo docente na busca de aprender cada vez mais. Na sua narrativa destacaram-se as relações interraciais na família e na escola do Ensino Fundamental. Seu pai é um exemplo de discriminação na família, mas ensinou aos filhos a valorizar a raça negra. Ela

[20] Estudantes africanos do intercâmbio.

busca enfrentar o racismo assumindo-se negra e mostrando suas capacidades como ser humano.

4.1.3 Narrativa de Emanuela

Emanuela é aluna do Curso de Pedagogia, com entrada em 2009.1, turno diurno. É natural de Campina Grande, solteira, tem 23 anos e mora com os pais. O pai é caminhoneiro e a mãe tem uma escolinha no bairro de periferia onde moram. Ela já trabalhou na Educação Infantil da escola da sua mãe. Atualmente não trabalha e é dependente financeiramente dos pais.

Na minha família tanto eu como meu pai somos negros. A minha mãe, irmã e irmão possuem traços brancos, mas não se fala sobre o negro dentro de minha casa, não há uma discussão positiva. É tanto, que meu pai usa algumas expressões quando está assistindo a filmes, sempre que aparece um personagem negro: -"negro é presepeiro!" ou algo do tipo. Assim, até meu pai, que é negro, faz brincadeiras com essa questão. Ele não se assume negro. Minha mãe também não aceita quando, hoje, afirmo que sou negra; ela sempre rebate, dizendo que sou morena. Há muito preconceito na minha família. Mas não se fala sobre isso. Estou provocando estranhamento por conta dos meus posicionamentos e questionamentos, a ponto de eles não me reconhecerem.

Recentemente, presenciei uma cena em que meu pai assistia a um filme e ao notar um negro como um dos personagens, afirmou não gostar de negros. Afirmação que surpreendeu uma amiga que estava presente no momento. Diante disso, comentei com ele: -"então, o senhor não gosta de mim, que eu também sou negra!" Ele me olhou e afirmou que eu não era da mesma cor do ator do filme. Ou seja, mais uma vez, provou que, apesar de ser negro, existe dentro dele uma negação da sua verdadeira origem. Ele já chegou a afirmar que sua cor é por causa do sol, que ele tem a pele queimada.

O nível de escolarização do meu pai é o Ensino Fundamental completo e ele trabalha como motorista. Minha mãe fez a Escola Normal, curso de Magistério. É professora do Ensino Fundamental e tem uma escola no bairro onde moramos. Na família dela é mais explícito o preconceito racial. Percebi isso quando comecei a namorar um negro, pois a reação da família era de rejeição.

Assim, a relação entre brancos e negros na minha família não é normal, não se fala sobre o assunto, pois se considera a cor da pele como referência. Como não é muito escura, por conta da mistura, eles se consideram morenos. As brincadeiras, em alguns momentos, destacavam aspectos negativos; algumas vezes era tratada a questão negando a existência do negro na família. Minha mãe, até hoje, não aceita que o marido e a filha são negros, Uma vez, afirmou que nossa cor era "castanho claro," e meu pai comentou que isso era cor de cabelo. Eles não apresentam situações valorativas do negro, confirmando o que ocorre na sociedade, em que o negro sempre aparece associado a aspectos negativos ou então fica invisível.

A maioria da família do meu pai é composta por negros, só as mulheres têm traços de branco. E a forma que eles falam sobre isso é usando brincadeiras, digamos que não no sentido pejorativo, uma brincadeira mesmo, até porque eles se assumem como negros. Eu nunca parei para conversar sobre essa questão da negritude com meus tios, exceto com duas tias, irmãs do meu pai, que, apesar de possuírem traços brancos, demonstraram não ter preconceito com a causa. Uma delas até brincou dizendo que um dia, quando eu me casasse, ela teria sobrinhos negros, meus filhos, e brancos, filhos da minha irmã. Na família da minha mãe alguns falam de um irmão de meu pai, que é adotivo, e quando ele faz alguma coisa negativa dizem: -"aquele negro velho!" Em relação ao meu pai é como se ele não fosse negro.

Minha avó paterna é negra e me falou sobre sua mãe, minha bisavó, que era branca e a rejeitava por conta da sua cor. Mas eu não sabia disso e nunca percebi diferenças dela comigo. Mas lembro que ela dava uma atenção maior a meu irmão, que é branco, tem traços mais afilados. Em 2011 ele fez 16 anos.

A minha infância foi boa, mas eu sempre me senti muito sozinha. Como era a filha e a neta mais velha, quando a família se reunia aos domingos, as tias e os tios costumavam ir para a mesma casa. Assim, eu tinha de escolher: ou ficar entre as adultas ou entre as crianças. Eu ficava entre as adultas só ouvindo as conversas sem participar. Passei quatro anos sendo filha única, depois veio minha irmã, aí toda a atenção da família se voltou para ela, que era branca e mais bonita.

Como eu era muito tímida, não falava o que estava sentindo. Em casa, minha mãe também não tinha o hábito de conversar comigo, por conta da sua formação familiar. Eu sentia uma ausência de mãe, por falta do diálogo. Na escola, via as professoras como uma referência para mim, como se eu recebesse delas o carinho que eu não tinha em casa. Eu não lembro ter sofrido discriminação por ser negra.

A questão era o meu cabelo que era bem cacheado, e as pessoas da família sempre diziam para eu fazer chapinha, mas eu dizia que gostava dele como era. No entanto, eu rejeitava. Usei muito o cabelo preso, não podia ficar solto. Com relação ao meu cabelo, eu fiz um tratamento e modifiquei totalmente. Hoje, eu gosto do meu cabelo liso. Minhas colegas até estranharam quando viram umas fotos minhas antigas. Quando em casa se olham essas fotos as risadas são constantes. Eu mesma não gosto.

Percebo que o fato de me sentir melhor com o cabelo liso, tem origem no estereótipo criado pela sociedade, de que o cabelo liso é bonito e o crespo feio. Lembro-me de passar alguns anos afirmando gostar do meu cabelo cacheado, mas, na verdade, isso me incomodava. Com o tempo, acabei cedendo à influência de diversas pessoas da família que pediram para que eu o 'alisasse'. As críticas ao meu cabelo antes, incomodaram tanto que acabei mudando totalmente, a aparência em 2009. Hoje, gosto dele desta forma. Muitos amigos estranharam, mas o cabelo é meu, e faço o que quiser com ele. Agora acho bonito cabelo cacheado nas outras pessoas, mas não em mim. Não sei o que é isso, mas eu não escolheria ter o cabelo cacheado. Não sei se no futuro eu mudaria, até porque foram destruídos todos os cachos, não tem mais nenhum.

Na escola, eu também ficava muito só, não participava de grupos, não tinha amigas. Sentava na primeira fila, estudava muito. Quando tinha algum problema me chamavam de negra, ou se referiam ao cabelo, dizendo que estava assanhado, ficavam rindo de mim. Eu estudava muito e, muitas vezes, era excluída dos grupos por isso. Eu estudei em escola privada até concluir o Ensino Fundamental, era uma escola da família, de uma tia. No Ensino Médio estudei em escola pública. Não me lembro de nenhum constrangimento, quanto aos apelidos eu não ligava, não revidava, nem contava para ninguém. Mas quando ficava sozinha, algumas vezes, chorava em um lugar escondido. Sempre fui muito estudiosa, tirava notas acima da média e gostava muito dos professores.

Uma tia, irmã do meu pai, observou esse meu jeito tímido e solitário e se aproximou. Ela procurava conversar, saber o que eu estava sentindo, me orientava nas dificuldades e a tenho como uma segunda mãe. Em alguns momentos sinto o seu zelo exagerado como se quisesse invadir minha privacidade.

Eu passei cinco anos sendo professora da Educação Infantil na escola da minha mãe. Atualmente, não estou em sala de aula, mas trabalhei até o primeiro semestre do ano de 2010. A maioria das professoras na Educação Infantil e Ensino Fundamental, infelizmente, ainda não abordam a questão do negro em sala de aula, porque não têm conhecimento de como deve ser trabalhada. Quando pegamos os livros didáticos, eles não falam do negro da

forma que realmente deve ser ensinada às crianças. Na verdade, apenas os livros didáticos do Ensino Fundamental trazem algo sobre o negro, ao falarem das datas comemorativas. Então, durante o tempo em que eu estava em sala de aula, não discuti nada relacionado à questão negra. Tentei ainda começar, em 2009, quando já estava na universidade, pois queria explicar a questão das diferenças de cor, de raça, mas a turma era de maternalzinho, com crianças entre 2 e 3 anos de idade.

Na turma de uma colega, também da Educação Infantil, havia uma menina negra, cuja mãe engravidou do segundo filho e teve outra menininha, só que nasceu branca com cabelo liso e olhos azuis. Então, a menina veio perguntar à professora o por quê da irmã dela ter o cabelo liso e as pessoas acharem que ele era mais bonito que o dela. A professora explicou que existem diferentes tipos de cabelo, mas que o dela também era bonito, que a cor dela também tinha a sua beleza e ela entendeu. Essa temática está chamando tanto a minha atenção na Educação Infantil, a ponto de pensar em fazer meu TCC sobre isso.

Uma prática que acontece e eu também fiz na escola, como professora, foi retirar da caixa de lápis de cores o de cor preta, para impedir as crianças de pintar o desenho todo de preto. As professoras acham isso feio, eu vivi isso como estudante e reproduzi quando professora. Com isso a escola passava a ideia de que preto é feio. Recentemente presenciei uma criança brigando com a outra porque pintou o desenho de preto, afirmando que o preto é feio. Tentei intervir, mas não consegui muito êxito na tarefa.

Eu já tive três namorados, um branco e dois negros, o primeiro negro era de pele mais clara, o segundo é bem escuro. No início do relacionamento com este segundo negro, eu me vi pensando sobre como enfrentar minha família com esse namorado por conta da sua cor. Como estou no grupo de estudo sobre a temática afrobrasileira fiquei questionando porque estava com medo de enfrentar a família, pois isso era preconceito. As pessoas da família não o rejeitaram visivelmente, disseram que eu estava com alguém que parecia comigo. Mas senti que havia rejeição.

Na universidade,em sala de aula, ou nos corredores presenciei algumas cenas que chamaram minha atenção sobre racismo. Tenho observado que, às vezes, muitas pessoas afirmam não ter preconceito, mas quando acontece alguma situação é como se a pessoa colocasse para fora o que tem interiorizado. Entre minhas colegas de sala, tinha uma aluna com raiva de uma das professoras, e a forma que usou para se referir a ela foi: -"aquela negra velha!" Não foi velha, não lembro bem a expressão, e era com você, Margareth, que era nossa professora, na época. Essa expressão é justamente uma forma preconceituosa de se falar da pessoa e fiquei olhando e pensando, porque são justamente essas pessoas que dizem

não ter preconceito, que colocam para fora o que sentem na hora da raiva, e elas são universitárias.

Hoje, eu me assumo como negra, por que estou estudando no grupo de pesquisa. Mas há alguns anos eu não me assumia, justamente por conta de vivermos em uma época que infelizmente a raça negra é muito marginalizada. Então, eu me assumia como morena, mulata, mas não como negra. O fato de me achar morena, durante um bom tempo da minha vida, era a forma mais cômoda que encontrava de me referir a minha cor, justamente por ser a maneira que as pessoas, especialmente, da minha família mostravam me enxergar. De acordo com os estudos que já tivemos e estamos tendo sobre a história da população negra, ela é bem diferente do que se aprende no Ensino Fundamental. Lá se estuda a história dos colonizadores e não dos negros. Hoje, sabendo bem mais da história dos negros, tenho muito orgulho em me assumir como negra.

Mas a maioria das pessoas diz que eu sou morena e que não sou negra e até fazem brincadeiras: -"sua negra!" E eu digo: -"eu sou mesmo, não estão dizendo que sou? Eu tenho orgulho disso." Então, as pessoas ficam surpresas com o fato de você se assumir. Atualmente, chamar alguém de negro é como se insultasse a pessoa e era assim que eu me sentia antes. Hoje, percebo o preconceito muito presente no comportamento das pessoas e meu irmão está me criticando por isso. Segundo ele, tudo para mim agora é preconceito. Ele é a pessoa da família que está aceitando minha posição como negra.

Recentemente, vivenciei uma situação muito interessante. Estava na escola da minha mãe e ela comentou que um aluno do maternal, branco, de cabelos e olhos claros, se parecia muito com o noivo da minha irmã. Neste momento, uma das professoras brincou, dizendo que minha mãe estava louca para ter um netinho com aquela aparência, e eu disse: - "meu é que não vai ser, pois eu já sou negra e se eu casar com o atual namorado, que também é negro, nosso filho também será". Percebi sua expressão de surpresa e alguns minutos depois ela falou: - "você não é negra!" Então eu ri e disse: - "sou sim!"

São atitudes como essas que me fazem perceber o quanto as pessoas têm receio de reconhecer o outro como negro, pois, para muitas delas, tal reconhecimento é algo ruim, como se o fato de ser negro fosse algo negativo. A professora citada anteriormente é branca e seu marido e filhos também. No entanto, sua irmã, que também trabalha na escola, é negra. Ela, nesses dias, até brincou dizendo que seus filhos eram "branquinhos" e os da sua irmã "pretinhos". Na brincadeira, eu percebo a ironia e o preconceito, pela forma de falar.

Em 2011, fiz 23 anos, estou mudando um pouco minha maneira de vestir. Sempre fui mais discreta, tímida, quieta, pode ser uma questão de personalidade, mas pode ser também

por não querer chamar a atenção. Diferente da minha irmã, que já namorou mais e deu mais trabalho para meus pais, inclusive está noiva, com apenas 19 anos. Sei que algumas pessoas estão estranhando meu comportamento, pois estou começando a experimentar novos modelos de roupas mais ousadas. Quanto às cores, eu gosto muito de amarelo, fico bem com essa cor. Vivencio uma reação, porque era minha mãe que escolhia minhas roupas. Muitas vezes, vejo que algumas ficam bem nas pessoas, mas não acho que fiquem bem em mim, mesmo que ainda não tenha experimentado.

Mas eu estou pensando nisto agora: por que muitas vezes acho algo bonito nos outros e não em mim? Como é muito recente meu reconhecimento em relação a me assumir negra, sei que tenho que superar algumas barreiras. Estou me sentindo em desequilíbrio, porque estou me identificando com a questão negra e os estudos estão me levando a pensar diferente. Lembro da minha mãe comentando sobre uma professora evangélica, da sua escola, que criticou uma criança que usava um terço no pescoço. Disse que aquilo era 'macumba'. Minha mãe a corrigiu, falando que era um símbolo católico. Então, questionei: -"e se fosse macumba?" Ela achou estranha a minha pergunta. Vejo hoje, que a professora teria que aceitar qualquer expressão religiosa dos seus alunos e isso entra em choque com minha formação na igreja católica.

Na religião sinto que também estou mudando, o conhecimento adquirido na universidade tem me levado a questionar algumas situações que vejo na igreja e que não concordo mais. Participo de um grupo de oração da Renovação Carismática Católica – RCC, sou da equipe de pregadores. Mas tenho observado que não aceito mais certos ensinamentos que são repassados. Estou vivendo uma crise, pois quando eles falam de renunciar a outras religiões, eu discordo. Sei que preciso respeitar as outras, não posso achar que só a igreja católica é a certa. Assim, preferi me afastar, pois estou muito insegura em relação a isso. Não consegui dizer ao grupo o por quê do meu afastamento e estou justificando que são tarefas da universidade que me impedem de frequentar as reuniões.

No grupo de jovens que coordeno, do Encontro de Jovens com Cristo – EJC, às vezes afirmo que não concordo com algumas informações que são tratadas no encontro, mas em outros momentos fico calada. Minha formação na universidade está ampliando minha visão de mundo. Estou estudando e descobrindo que não devo condenar as religiões de origem africana, pois elas apresentam muitas semelhanças com o que existe na igreja católica. Estou vendo minha colega da religião Espírita sofrer discriminação na turma do Curso de Pedagogia. Ela é uma pessoa muito boa, acho que não tenho que tentar convertê-la e não está certo a rejeição que estão tendo com ela, rejeição de alunas evangélicas e católicas.

O conteúdo sobre a África e os afrobrasileiros eu não conhecia. As irmandades, os santos negros, tudo era desconhecido e até um tempo atrás eu não me sentia interessada em estudar a temática afrobrasileira, justamente por não me reconhecer como tal. Lembro-me de só entrar no grupo de pesquisa que tratava da questão, por conta da influência de uma professora pela qual tenho bastante afinidade, Cristiane. A princípio, foi ela que me influenciou, depois fui me interessando pela causa e hoje sou apaixonada por tudo isso. Ao realizar diversos estudos sobre a história e cultura negra, pude perceber que, ao aprender a história do Brasil, no Ensino Fundamental, enfoca-se a história dos portugueses e se esquece da questão dos índios e dos negros.

A história só trata dos negros como se sempre fossem escravos, quando, na verdade, não estudamos sua real história e cultura, não sabemos como eram suas vidas na África. Desde o início de 2010, eu tenho muito interesse por essa temática, estou aprendendo muito e me sentindo melhor como negra. Portanto, a questão de me assumir como tal, como foi dito acima, teve a influência dos estudos que tenho realizado na universidade, pois comecei a entender a história e cultura do povo negro. Percebi que tudo isso está presente dentro de mim, mesmo sem entender. Desta forma, reconheci que não tem como negar algo que é de você, que faz parte da sua identidade.

Tanto você, Margareth, como Cristiane influenciaram o meu interesse por estudar a temática, pois as duas mostraram a questão negra por outra visão que eu não conhecia. E alguns eventos que eu também já participei, quando escutei depoimentos, palestras sobre a questão negra, isso tudo fez com que eu me interessasse bem mais que antes.

Quanto aos componentes curriculares do Curso de Pedagogia sobre a questão negra, lembro de Educação e Trabalho, com você, Margareth. Em outros os professores trouxeram a temática como comentário. Lembro que em Antropologia, com Cristiane, se tratou do respeito à diferença, à questão de cor, de raça, de culturas diferentes. Em História da Educação II, também se comentou e em Educação Infantil foi trabalhada a questão, mostrando a forma que as crianças negras eram tratadas em determinada época. Tal estudo me motivou a buscar algo mais sobre o assunto, me aprofundar, fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, envolvendo essa questão afrobrasileira. E buscar formas com as quais as professoras de educação infantil possam trabalhar com as crianças o respeito às diferenças e a importância de todas as raças para a nossa sociedade. Essa escolha pela temática afrobrasileira tem provocado uma discussão na minha casa sobre o negro.

Com relação à participação da turma do Curso de Pedagogia, percebo que por estarmos em um ambiente acadêmico, a maioria das pessoas, durante as aulas, se assume

como não preconceituosas, como falei anteriormente. Mas, no dia a dia, se você prestar bastante atenção, as ações são bem diferentes do discurso. Eu nunca percebi nenhuma reação adversa nas discussões em sala, estas são tranquilas. Exceto, um dia, que um professor tirou uma brincadeira na sala, chamando- me de "pretinha" e uma das colegas aproveitou para expressar sua rejeição por eu ser negra. Lembro dela falando algo que denotava o preconceito e fiquei sem reação alguma. Em outro momento, essa mesma colega afirmou não gostar de negro e de preconceito e, em tom de brincadeira, eu falei da contradição de suas palavras. Muitas vezes fico calada e relevo o que dizem comigo. Não sei como reagir, responder, argumentar. Fico travada, ou depois de algum tempo, de forma sutil, em tom de brincadeira, me dirijo à pessoa com um questionamento.

Ainda com relação às alunas, no grupinho extraclasse algumas pessoas assumem que são preconceituosas. Porque fora da sala de aula, você está no seu grupo e pode se mostrar como realmente é, até fala mais do que pensa. E é no seu grupo que você conhece e expressa o que realmente sente. Ou então, pode também ser por questão de medo do que o professor pode dizer, pois, em sala de aula, os professores tratam mais essa questão do que nós estudantes. Então, os alunos, geralmente, não expressam o que realmente pensam com medo do que o professor irá responder.

Sobre a lei 10.639/03 ouvi falar, através de suas aulas, Margareth. Depois, entrei no grupo de pesquisa com Cristiane e estudamos o assunto detalhadamente. Fiz um componente de aprofundamento sobre história e cultura da África que permitiu que eu mudasse minha visão sobre o povo negro. É importante conhecer a história do negro, a vida e a cultura dele para se começar a falar, com propriedade, sobre essa questão. Infelizmente, como falei anteriormente, ela é pouco discutida e o negro é visto como marginalizado, necessitando atuar como sujeito da história e não alguém que é coadjuvante.

Percebo que depois da criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, há maior interesse para se tratar dessas questões com maior freqüência e lutar contra o preconceito existente em nossa sociedade. Acho muito bom isso! No entanto, o preconceito é algo que só se quebra com a aquisição do conhecimento sobre o outro. Não é abolido tão facilmente, com um simples cartaz na rua, ou com um ator negro na Rede Globo. É algo que deve ser uma luta diária e não apenas momentânea.

A disciplina que trata sobre história da África deveria ser obrigatória para todos, pois o que se trabalhou em diversos componentes é pouco. Muitas das minhas colegas não estudaram e não tem noção de nada. Quando eu apresentei um trabalho na disciplina de

Artes, todos ficaram admirados. Eu estava falando do tema com propriedade por conta do aprofundamento gerado no grupo de pesquisa. Como vai se ensinar se não se estudar?

Uma coisa foi a Emanuela no início do curso e outra é o que sou hoje. Pela minha família sou morena clara e toda a formação familiar ainda dificulta que eu assuma minha identidade negra. Foi na universidade que tudo mudou. Mas, porque tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa e do componente de aprofundamento sobre África, pois esses novos conhecimentos é que fizeram toda a diferença.

Comentário

Emanuela foi convidada a participar da pesquisa, quando divulgou, em um encontro do NEABI, a influência que os estudos sobre a história da África e os afrobrasileiros provocaram na percepção de sua identidade. Ela vive um momento de crise e descobertas. Seu comportamento tem revelado estranhamento nos vários cotidianos que participa, desde o cabelo, até algumas posições e questionamentos que apresenta. Ela é uma aluna estudiosa, com excelente desempenho, mas ainda fica calada na sua turma. É observadora, percebe claramente o racismo na sala de aula e nos cotidianos do curso. Na sua narrativa destacaram-se as relações interraciais na família e na academia. A cor da pele continua sendo um indicativo para definição da identidade negra. Sua pequena experiência docente na Educação Infantil é algo que merece aprofundamento, bem como sua atuação na igreja católica. Os estudos no grupo de pesquisa estão possibilitando a tessitura de novas redes de relações e conhecimentos, bem como, de novos eus.

4.1.4 Narrativa de Carla

Carla é aluna do Curso de Pedagogia, com entrada em 2009.2, turno diurno. É natural de São Paulo, mas mora em Campina Grande desde 2005. É solteira, tem 20 anos, não trabalha, é dependente financeiramente da mãe e mora num bairro de periferia da cidade, com a mãe e a irmã. O pai é separado, mora em São Paulo e paga a pensão das filhas. A mãe trabalha como autônoma.

Eu sou negra, mas quando se tratava de identificar a minha cor em questionários eu colocava "parda". Mesmo minha mãe dizendo que eu era negra, vinha a dúvida, achava que

era uma questão cultural, porque eu sou uma mistura de pai branco com mãe negra. Mas nos estudos realizados na universidade consegui embasamento teórico para assumir a identidade negra. No grupo de pesquisa me senti sensibilizada e adquiri clareza para falar porque sou negra.

Na verdade, para mim, a questão afrobrasileira e a diversidade cultural, por mais que sejam discutidas, vejo que ainda existe muito preconceito. Um exemplo disso é minha mãe. Houve casos de ela sofrer agressões morais com relação à cor e até hoje sofre discriminação na profissão e na vida cotidiana. Mas sempre tem enfrentado, pois já chegou a denunciar uma pessoa por tê-la chamado de "macaca". Por conta destas situações, ela sempre conversa sobre a questão afrobrasileira dentro de casa com as filhas.

A minha mãe tem nível superior, fez o Curso de Serviço Social e, culturalmente, tem uma consciência negra, pois participa do Movimento Negro em São Paulo. É por isso que quando sofreu essas agressões, não deixou impune, foi à busca de seus direitos. Ela tem ensinado todos os dias que devemos respeitar o outro, com relação à cor, a pessoa com deficiência, quem quer que seja, com suas diferenças e suas especificidades, então aprendemos essa lição em casa.

Em relação minha família, eu tenho uma irmã mais nova que tem a pele um pouco mais clara do que eu e um irmão mais velho. Os dois se assumem negros. Minha mãe e meu pai são separados, ele mora em São Paulo, mas eu não sei onde mora. Antes da separação meu pai tratava os filhos bem, apesar de não participar diretamente da nossa formação. Ficamos distantes quando conhecemos a história dele com a minha mãe. Segundo ela, meu pai se casou porque queria uma mulher que cuidasse da casa e dos filhos, uma "doméstica", na verdade. A família do meu pai não aceitava minha mãe por ser negra, e ele chegava a dizer para seus irmãos que escolhera casar com uma negra para ter "quem cuidasse de tudo".

Minha mãe suportou muito sofrimento e na nossa infância nos protegeu o máximo de todos da família do meu pai, impedindo uma convivência mais próxima, pois não queria que vivenciássemos situações constrangedoras. Nós não íamos para a casa dos tios. Entretanto, com os primos que frequentavam nossa casa havia uma convivência muito boa.

Ela orientava muito os filhos sobre essa questão negra para nos prevenir de situações de discriminação, tanto que na infância não tenho lembranças de ter vivenciado nenhum problema.

Ela trabalhava muito, dentro e fora de casa. Fazia todas as tarefas domésticas, não parava, pois meu pai era caminhoneiro e viajava muito: era ausente, não acompanhava

nosso crescimento. Então, minha mãe é que cuidava de tudo e de todos. Nossa situação econômica era boa e nos ambientes que eu frequentava nunca sofri preconceito. Quando ficamos adolescentes ela se separou. Foram 16 anos de casada e só então socializou conosco o que sofrera por conta da cor. Senti muita repulsa de meu pai, das minhas tias e não quis mais aproximação com sua família. Ainda vivemos dois anos em São Paulo, mas meu pai ficou muito distante, ele não nos procurava para nada. Então, viemos para Campina Grande, porque temos parentes aqui e minha mãe queria conviver mais com eles.

A mudança para Campina Grande, em 2005, foi difícil, porque alterou também nosso padrão de vida. Minha mãe não conseguiu emprego como assistente social e teve que realizar outras atividades, como vendas de roupas, por exemplo. Ela sempre volta a São Paulo para fazer compras e, muitas vezes, passa um tempo trabalhando lá. Por isso, eu e minha irmã ficamos morando aqui sozinhas.

Eu estranhei a forma como as pessoas daqui seguem um padrão de beleza e rejeitam o diferente. Aqui, o preconceito com o negro é muito forte, por isso minha mãe sofreu mais ainda. Ela fala que em São Paulo isso não acontece de forma explícita. Em Campina Grande, ao contrário, as pessoas demonstram seu estranhamento com o diferente. Lembro que dentro de um ônibus, aqui na cidade, presenciei uma cena com relação ao cabelo. Alguns riram, porque minha mãe tinha o cabelo alto. Essa atitude revela o preconceito daquelas pessoas, a reação que elas tiveram através da risada. Vejo que há discriminação, só que às vezes, não são tão visíveis, porque as pessoas escondem.

Eu tenho uma influência muito positiva da minha mãe, porque para ser quem ela é hoje, para ter nível superior, ela teve que galgar muitas barreiras, exatamente por ser negra. Teve que lutar em busca das oportunidades que não foram dadas para ela. Negra, pobre, filha de uma mãe racista, pois minha avó era branca, se casou com meu avô que era negro, por conveniência, para ter uma vida melhor, mas sempre o criticou. Sua própria mãe, minha avó, a discrimina ainda hoje. Prefere minha tia, que é branca, de olhos verdes. Minha mãe era a preferida do meu avô, o apoiava em várias atividades e, muitas vezes, minha avó a maltratou, chegando a expulsá-la de casa com 12 anos. Ela teve que ir trabalhar, estudar e morar sozinha, em São Paulo. Quando conheceu meu pai era uma mulher independente. Às vezes, eu me pergunto: -"por que ela suportou o casamento tanto tempo?"

Se você ouvir a história da minha mãe vai se impressionar, porque, pela situação que passou, ninguém acreditava que ela conseguiria conquistar seus ideais. Porém, foi muito persistente, acreditou muito em Deus e nela mesma, para passar por tudo e vencer as dificuldades. Esse seu jeito determinado e firme de lutar e se defender a levou a

superproteger os filhos de todo tipo de constrangimento. Por isso, para mim, é difícil enfrentar as adversidades que se apresentam, não sei me defender, responder, brigar, sempre fico calada. Minha irmã é diferente, ela reage e enfrenta como minha mãe, não fica calada. Mas sei que preciso mudar, reagir, me defender.

Na escola do Ensino Fundamental, em São Paulo, nunca vivenciei nenhuma discriminação. Tinha uma boa convivência com professores e alunos. O ensino era voltado para uma visão mais crítica, mostrando a luta do negro, sua resistência e conquistas.

Mas quando cheguei a Campina Grande, no Ensino Médio, fiz a Escola Normal. Lá, sofri por causa do cabelo, porque o negro tem um cabelo específico e eu usava o meu bem cheio. Assim, taxavam-me por causa do cabelo. Colocaram apelidinhos, já fui chamada até de Chico César, o cantor, por causa do penteado. Eu me sentia muito mal. Naquele momento não sabia o que era bullying. *Minha atitude sempre foi de ficar calada.*

Quando falei em casa para minha mãe, ela queria ir à escola reclamar, mas não deixei, falei que iria resolver do meu jeito. Também não contei as professoras com relação aos agressores. Eu ignorava os apelidos na esperança de eles pararem diante da minha indiferença. Porém, ficava muito incomodada com essa situação. Mesmo assim, não me isolei da turma e nem mudei meu cabelo. Com o tempo eles pararam com a provação. Como sou muito tímida, minha atitude, até hoje, foi de ficar calada. Minha mãe reclama muito da minha reação diante de situações constrangedoras, inclusive tem exigido que eu mude, passe a denunciar e lutar contra qualquer tipo de discriminação. Eu sei que preciso reagir de forma diferente.

No período da adolescência, minha irmã e eu pedimos a minha mãe para alisar o cabelo. Ela não concordou, mas nos levou ao salão para mostrar que não era bom. Falou sobre o nosso tipo de cabelo, da importância de aceitarmos sua textura e das indústrias de cosméticos que lucram com esse tipo de alisamento. Nem minha irmã e nem eu gostamos do resultado e buscamos possibilidades que melhorassem o aspecto dos cabelos, por isso que os apelidos da escola incomodaram. Hoje, aprendi a gostar e me sinto muito bem com meus cachos.

No cotidiano da universidade, no Curso de Pedagogia, não vi, em relação a minha cor, nenhuma cena que denotasse preconceito e também nunca presenciei nenhum estereótipo. Isso pode ocorrer com outra coisa, por exemplo: a questão regional. Como tenho um sotaque paulista, acho que isso incomoda a algumas pessoas na minha sala de aula, mas não diretamente envolve a questão negra. Em alguns momentos, sinto uns olhares diferentes que parecem ser de reprovação.

Por outro lado, percebo que existem pessoas negras que se posicionam frente às diversas situações, participam da aula, se impõem, têm um bom desempenho como estudantes e isso incomoda, provocando reações, inclusive agressões verbais. Eu constato que existe racismo no cotidiano do curso, pois já vi olhares de reprovação em relação a Rose e vieram comentar comigo sobre suas roupas. No meu caso, fico mais discreta, mas gosto de ajudar as pessoas. Como estou sentindo o apoio de algumas colegas estou começando a falar.

Eu gosto da temática da negritude e estou realizando trabalhos sobre essa questão, porque eu já vinha com essa bagagem proporcionada por minha mãe, tinha um certo embasamento, porém, não teórico, mas, a partir do curso, estou conseguindo elevar meus conhecimentos. Nesse sentido, alguns componentes abordam a temática em sala de aula. Em História da Educação, falou-se minimamente sobre a questão negra. Neste componente, na apresentação da diversidade cultural, um aluno negro falou como em casa sofre em relação a isso. Seus filhos também passam por esse processo de discriminação, porque são negros como o pai e em sala de aula sofrem preconceito. Ele então relatou a sua vida como negro nessa sociedade desigual e discriminatória em que vivemos.

Em Antropologia da Educação vi que o respeito à diversidade e à cultura afrobrasileira está sendo uma questão inserida agora nos currículos oficiais. Estudei que existe a raça humana, então, quando se fala em raça negra, branca, é preciso entender que não existe o conceito raça, biologicamente falando, o que existem são raças enquanto construções sociais. As pessoas construíram essa identidade com relação à cor. Vi que essa questão da formação da identidade do sujeito é cultural, construída culturalmente. Assim, não existe raça negra, branca e, sim, a raça humana, que é uma única raça.

Em Currículo discutimos como acabar com o daltonismo cultural. Então, foi lido o texto: Currículo, Cultura e Conhecimento, dos autores Moreira e Candau. Estes autores mostraram que o currículo pode ser trabalhado a partir da diversidade, mas é preciso desconstruir todo conhecimento anterior e o professor assumir uma nova postura, porque o texto apresenta um diálogo em que a professora pergunta a outra colega: o que acha dessa questão? O que acha da criança negra em sala de aula? A professora responde que vê todos os alunos como brancos. Então, nesse discurso já mostra o preconceito, a discriminação com o negro, que é subalternizado, minoritário na sociedade. Entendi então que o professor precisa sair desse daltonismo cultural que o impede de ver a diversidade e a pluralidade cultural dentro da sala de aula.

Quando se aborda em sala de aula a história do negro, acho que a turma não se interessa, porque essa questão do preconceito, da discriminação ainda está muito arraigada

nas pessoas e por mais que elas digam que não são preconceituosas, isso já está impregnado. Eu falava muito nas aula e diminui porque fui agredida por uma colega, que chegou a afirmar que eu manipulava os professores. Sinto que a disputa é por conta das notas, por conta do meu desempenho acadêmico, e pode, inclusive, ser por conta da minha cor. Alguns professores trabalham conteúdos sobre a questão do respeito, mas essa pessoa que me agrediu parece não entender, não muda sua prática.

Como eu não gosto de ir para o enfrentamento, minha mãe está trabalhando isso comigo, para que eu supere e reaja, ela está agindo até de forma agressiva para que eu tenha alguma reação, é um tratamento de choque. Sinto que é um pouco inconsciente. Eu não consigo perceber na hora o que fazer. Fico paralisada, sinto como se estivesse fugindo. Sei que preciso reagir na hora. Mas não consegui ainda. Como estou consciente desse meu limite acho que é um passo para superar essa dificuldade.

Nos trabalhos que já apresentei em eventos, como o Seminário do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas – NEABI - e o Seminário dos Estudos Rurais, conheci a lei 10.639/03, que diz respeito à inclusão nos currículos escolares do ensino da História da África, Afrobrasileira, e do indígena, dentro dos currículos oficiais. Isto é,são questões que devem fazer parte do conteúdo de sala de aula. Essa lei veio para complementar, para mudar esse quadro de discriminação contra o negro na sociedade, mas sabemos que ainda não se efetivou. Uma dificuldade que percebi nos eventos foi o pouco envolvimento das pessoas da cidade de Campina Grande. Vieram mais pessoas de outros estados, por isso precisava ser mais divulgado. Parece que não há muito interesse do público local em relação à temática afrobrasileira.

No meu curso, até o início de 2011, ainda não tinha ouvido falar da lei, talvez em Historia da Educação. Foi sancionada em 2003, é bem recente, mas já deveria estar fazendo parte dos currículos escolares. Muitos professores se deparam com essa lei, mas não sabem colocar em prática. Então, existe uma grande diferença ou distancia entre a prática, o discurso e a teoria.

Recentemente, estava conversando sobre a África com um africano, amigo da minha mãe, porque ela tem muitos contatos com africanos, tanto por trabalhar na área de serviço social, como por ser negra e participar do Movimento Negro. Eu falava que aqui na universidade, não tinha muito contato com esse conteúdo sobre o continente africano. Então, ele expôs sobre a África, disse que ministra seminários nas Universidades, e relatou que as pessoas perguntam a ele se na África existem pessoas que usam chinelos. Ele mandou a

pessoa pesquisar na internet, disse que a África é um continente e não um país, e lá existem países que são mais desenvolvidos do que o Brasil.

Minha mãe conheceu seus amigos africanos em João Pessoa e em São Paulo, que têm comunidades negras que vieram estudar nas Universidades, vêm da África, num intercâmbio e recebem bolsas de estudo. Inclusive, estou namorando um africano, ele é meu primeiro namorado.

O estudo do amigo da minha mãe é mais para o comércio externo, porém ele falou da África com tanto fervor que eu a vi com outros olhos. Mostrou também que lá é bem maior que o Brasil e a América Latina, em questão territorial. Explicou também que como eu estava estudando sobre as irmandades, no período da escravidão elas surgiram para reunir os negros. Com o passar do tempo, aumentou a pressão da igreja e elas se tornaram um espaço de resistência, um campo de luta para os negros contra o regime escravista. Hoje, continuam existindo as festas, que não são mais aquelas com aspectos que caracterizaram o contexto social, econômico e político da época.

Neste sentido, a questão cultural é o que mais me chama a atenção, porque faz parte da minha vida, pois esses grupos de negros e indígenas são minoritários na nossa sociedade. Então, aqui no Curso de Pedagogia, é preciso mais embasamento teórico para trabalhar em sala de aula com esses grupos. A atuação docente é importantíssima como um agente disseminador desse conhecimento. Acho que é necessário ter uma nova postura, pois como vi no texto, citado anteriormente, o educador precisa de uma atitude que ajude a acabar com o daltonismo cultural, para que ele também seja capaz de perceber a diversidade presente em sala de aula. No entanto, não existe componente curricular específico obrigatório para todos os alunos e, também, a atenção de se trabalhar a questão negra no curso de formação de professores, que é necessária para se compreender o espaço da população negra dentro da sociedade.

A minha experiência na pesquisa e no componente curricular eletivo[21] *de aprofundamento, voltado aos estudos das questões africanas e afrobrasileiras dentro do contexto educacional, permitiu aprofundar meus conhecimentos em relação à temática, compreendendo os aspectos históricos e culturais, principalmente no continente africano que se configura como multicultural. Isto é, que abrange uma gama de elementos culturais presentes desde os primórdios das civilizações africanas. Sem deixar de mencionar também o quanto é rica cultural e historicamente a África, e como os africanos que viveram em nosso*

[21] É um componente curricular que o aluno escolhe para se aprofundar em temática específica.

país trouxeram na bagagem esta riqueza incomensurável. Esta história deve ser discutida nas escolas para formar sujeitos que afirmem sua identidade e que tenham o conhecimento holístico de uma matriz étnica que contribuiu para a formação de nosso país.

Enfim, creio que esta experiência não só me permitiu afirmar minha condição de negra, mas também contribuirá para minha prática, no sentido de valorizar as diferenças em sala de aula, e não sobrepujar uma cultura em relação à outra, favorecida através dos livros didáticos, dos instrumentos pedagógicos e, principalmente, do currículo oculto. Como futura professora, o que eu posso fazer é trabalhar para desconstruir essa mentalidade das pessoas de enxergar o negro a partir de seus valores.

Comentário

Carla foi escolhida para participar da pesquisa por conta do depoimento que deu a uma orientanda minha numa pesquisa de IC. Chamou minha atenção a forma como ela destacou que os componentes do Curso de Pedagogia tratavam a temática afrobrasileira. Ela percebia esses conteúdos por conta da formação que sua mãe já iniciara em casa, diferente de outras alunas que não conseguiam relacionar essa contribuição que, mesmo insuficiente, poderia ajudar na formação de professores mais críticos. A aluna tem um excelente desempenho no curso, pesquisa e produz artigos desde os primeiros semestres de estudo. Não se limita aos conteúdos trabalhados em sala de aula, buscou aprofundar a temática afrobrasileira mesmo antes de participar do grupo de pesquisa, estudando sobre as irmandades negras. Na sua narrativa destacam-se a influência de sua mãe na formação de sua identidade e a discriminação que recebe, por parte de colegas da turma. Mas acredita que isso seja resultado do seu sotaque paulista e seu bom desempenho acadêmico, não descartando que pode ser, também, devido a sua autoestima como negra.

4.2 **Tecendo identidades e redes nos cotidianos**

Na análise das narrativas das quatro (04) estudantes, destaco o processo de tessitura de identidades negras, as astúcias e táticas usadas pelas praticantes (CERTEAU, 2007) nos cotidianos familiares e escolares. Abordo como as relações interraciais nas famílias provocaram influência na tessitura das identidades, com a noção do que é ser negro/a, a partir do reconhecimento e/ou negação do fenótipo e como a escola ajudou neste processo. Busco

compreender o entrançado dos fios das redes de relações e de conhecimentos nos cotidianos, que formam e nos quais se formam no Curso de Pedagogia, a partir das discussões sobre a temática afrobrasileira. Tento demonstrar como as estudantes se sentiram mais seguras para se assumirem, realçando a mulher negra e como a organização e a luta do povo negro, sua história e cultura, contribuiu para fortalecer suas identidades. Meu estudo é uma costura entre os tecidos das histórias de vida. Nesta trama, trabalho com a formação de alguns nós, elos de sustentação das redes de relações e conhecimentos, que são: identidades, raça e classe, mestiçagem, memória, hibridismo, formação docente, astúcias e usos de táticas que as praticantes (CERTEAU, 2007) desenvolveram dando visibilidade às artes de viver.

No decorrer da pesquisa, busquei reavivar narrativas que se notabilizaram no contexto de situações anteriores nas quais esta pesquisadora e essas estudantes estiveram presentes. Isto é, no período de 2009 a 2011, quando participei do Programa de Iniciação Científica no qual minhas orientandas e eu identificamos as discentes, que foram entrevistadas. As transcrições das entrevistas foram editadas, buscando eliminar os vícios de linguagem, as repetições, típicos da linguagem coloquial. A versão refinada do processo foi entregue a cada aluna para que se apropriasse de sua fala anterior para que isso norteasse um segundo momento comigo. Desenvolvi o trabalho através de conversas que pudessem explicar o que leva as praticantes a se auto-afirmarem como negras e, desse modo, criar as condições, para compreender as diferenças e as bases de uma convivência de respeito, para além dos espaços *dentrofora* da Universidade.

Inicialmente, procurei entender o processo de tessitura da identidade das estudantes. Segundo diversos autores, a identidade não é algo fixo, mas móvel: ao longo da vida vai se tecendo, dependendo dos contextos em que a pessoa está inserida, como vimos anteriormente no capítulo 2.

D'Adesky (2005) afirma que

> A identidade individual é elaborada em uma aparente diversidade de universos. Tal concepção de pluripertencimento implica que a identidade pessoal se edifica e se conserva por meio da síntese de identidades múltiplas que formam os diversos territórios e possessões do 'eu' (Grifo do autor) (D'ADESKY, 2005, p.133).

Nessa perspectiva, percebe-se que além de apresentar essa característica de mobilidade, a identidade é sobretudo relacional, pois é através da relação com o outro que a pessoa se percebe alguém e diferencia o que deseja ser. Esse processo envolve os significados que são adotados no grupo social, o momento histórico e as condições de vida da pessoa, isto é, as relações que ela estabelece no grupo. Deste modo "a identidade é, assim, marcada pela

diferença" (WOODWARD, 2009, p.09). É a partir da diferença entre você e o outro que sua identidade vai se tecendo.

Essa diferença foi o que chamou nossa atenção nas histórias de vida das nossas praticantes (CERTEAU, 2007) discentes. Estas têm trajetórias peculiares, mas nosso objetivo não é comparar suas histórias e sim descobrir nestas narrativas os indícios que permitiram suas auto-afirmações positivas.

A primeira situação destacada foi a relação entre brancos e negros membros das famílias. Algo que em algumas histórias se evidencia mais que em outras. Essa 'mistura' denota a imagem de relações de convivência pacífica, aceitabilidade parental, mas, nas entrelinhas, nos pequenos gestos cotidianos, as circunstâncias de discriminação estão presentes e são evidenciadas, mostrando que o racismo existe e que, em muitos momentos, é reproduzido e reforçado desde a infância, no seio de certas famílias. Esses fatos marcaram a tessitura da identidade das discentes e, em várias situações, chegaram a traumatizar provocando reações na memória que seus ditos e não ditos revelaram.

4.2.1 A tessitura da identidade negra e as relações interraciais na família e na escola

As estudantes demonstraram nas nossas conversas as influências que o ambiente familiar provocou na tessitura de suas identidades, a *afirmaçãonegação* das mesmas são indícios de como essas relações contribuíram para uma autoestima *positivanegativa* na trajetória de vida destas praticantes (CERTEAU, 2007). O grande destaque é o fenótipo que define o que é ser negra.

A estudante Rose ressaltou, logo no início de nossas 'conversas', a implicância de sua avó paterna com o seu cabelo, levando-a, desde cedo, a fazer alisamento. Oriunda de uma família de classe média, do interior da Bahia, o pai se identifica como caboclo[22] e a mãe é negra. Essa estudante percebeu o sofrimento que sua mãe passou por ser negra, e ela própria vivenciou situações difíceis, tudo por conta da cor da pele e da textura do cabelo. Em alguns momentos, seu pai precisou intervir junto a sua avó. Em suas palavras:

> Na minha infância o tratamento da minha avó comigo era difícil, porque ela implicava com o meu cabelo, que era mais enrolado, como na família de minha mãe. Isso não quer dizer, no entanto, que as minhas irmãs, por terem o cabelo liso, não tenham traços negros. Todos nós

[22] Mistura de indígena com branco.

> temos esses traços. E como minha avó tinha preconceito com a minha mãe, especialmente pelo cabelo, então eu sofri muito com isso. Ela não deixava meu cabelo solto como o das minhas irmãs. Sempre era amarrado, porque segundo ela, ele era "ruim". Minhas irmãs, por causa disso, implicavam comigo com apelidos, dizendo que meu cabelo era duro, como na música de Luís Caldas – "Negra do cabelo duro". (narrativa da estudante Rose).

O mesmo ocorreu com Emanuela. A implicância também era com o cabelo, várias pessoas da sua família insistiam para que ela o alisasse.

> A questão era o meu cabelo que era bem cacheado, e as pessoas da família sempre diziam para eu fazer chapinha, mas eu dizia que gostava dele como era. No entanto, eu rejeitava. Com relação ao meu cabelo, eu fiz um tratamento e modifiquei totalmente. Hoje, eu gosto do meu cabelo liso. Minhas colegas até estranharam quando viram umas fotos minhas antigas. Quando em casa se olham essas fotos as risadas são constantes. Eu mesma não gosto. [...] Eu usei muito o cabelo preso, não podia ficar solto (Narrativa da estudante Emanuela).

Deste modo, nota-se que a representação estética do "cabelo traz consigo marcas voltadas à formação da identidade que, muitas vezes, é vista como marca de inferioridade" (GOMES, 2002, p. 7). Mesmo fazendo parte da família, ainda se tinha a ideia de que deveria modificar a estética, neste caso, o cabelo, como forma de negar ou não admitir suas raízes. Parece que alisando os cabelos estas mulheres deixariam de ser negras para suas famílias.

Ambas cederam à pressão, na época, e alisaram os fios. No entanto, Rose mostra que, mesmo com cabelo liso, sempre assumiu que é negra. E Emanuela, durante muito tempo, se percebia morena mas, à medida que foi estudando sobre a temática, na universidade, assumiu a identidade negra de forma expressiva. No caso de Rose, que é baiana, a pressão era só de sua avó e das brincadeiras das irmãs quando criança. Segundo ela, as mulheres baianas gostam e valorizam o cabelo cacheado. Existe até quem tem cabelo liso que faz tratamento para ficar cacheado ou ondulado.

Com Emanuela foi mais difícil, porque várias pessoas da família insistiram para ela alisar. Além disso, neste período, ela não encontrou nenhuma referência que a apoiasse na decisão de permanecer com a estética do seu cabelo.

> Percebo que o fato de me sentir melhor com o cabelo liso, tem origem no estereótipo criado pela sociedade, de que o cabelo liso é bonito e o crespo feio. Lembro-me de passar alguns anos afirmando gostar do meu cabelo cacheado, mas, na verdade, isso me incomodava. Com o tempo, acabei cedendo à influência de diversas pessoas da família que pediram para que eu o 'alisasse'. As críticas ao meu cabelo antes, incomodaram tanto que acabei mudando totalmente, a aparência em 2009. Hoje, gosto dele desta forma. Muitos amigos estranharam, mas o cabelo é meu, e faço o que quiser com ele. Agora acho bonito cabelo cacheado nas outras pessoas, mas não em mim. Não sei o que é isso, mas eu não escolheria ter o cabelo cacheado. Não sei se no futuro eu mudaria, até porque foram destruídos todos os cachos, não tem mais nenhum (Narrativa da estudante Emanuela).

A mulher, independentemente da raça, deve assumir o direito sobre o seu corpo e tratá-lo da forma que preferir, não se deixando escravizar por modelos estéticos que anulam sua identidade e alimentam a indústria de cosmético. A mãe de Carla apresenta essa consciência na orientação dada à filha:

> No período da adolescência, minha irmã e eu pedimos a minha mãe para alisar o cabelo. Ela não concordou, mas nos levou ao salão para mostrar que não era bom. Falou sobre o nosso tipo de cabelo, da importância de aceitarmos sua textura e das indústrias de cosméticos que lucram com esse tipo de alisamento. Nem minha irmã e nem eu gostamos do resultado e buscamos possibilidades que melhorassem o aspecto dos cabelos, por isso que os apelidos da escola incomodaram. Hoje, aprendi a gostar e me sinto muito bem com meus cachos (Narrativa da estudante Carla).

Como foi apresentado anteriormente por Gomes(2002), nesta questão quero destacar as marcas de inferioridade na tessitura da identidade. Se a família trata de forma positiva a negritude, como no exemplo acima, a relação com a estética negra se diferencia, tanto na questão da autoestima da pessoa, quanto na forma de comportamento em relação a ela.

No entanto, como mudar essa visão se nas famílias não se discute sobre isso, como mostra Emanuela? Não se valoriza a cultura negra, tratando-a de forma pejorativa e com preconceito. A falta de conhecimento sobre a história e cultura negra é uma realidade cotidiana e a escola, que é etnocêntrica, é uma das responsáveis por reforçar os estereótipos negativos.

No ambiente escolar, o negro ainda é associado à escravidão vivida no país. Quando se estuda o tema no Ensino Fundamental e Médio, o negro só aparece relacionado ao trabalho escravo. Após um século de história, as escolas e o seio familiar ainda reproduzem essa ideia, com indícios de preconceito e discriminação, até mesmo nos espaços multirraciais.

Na casa de Carla se discute sobre a temática porque desde muito jovem sua mãe sofreu com o preconceito, a discriminação e buscou conhecimento para enfrentá-los sobre a questão quando passou a participar do Movimento Negro.

Além do cabelo, a cor da pele é outro destaque na fala das praticantes (CERTEAU, 2007). A percepção de que só é negro aquele de pele muito escura aparece em todas as narrativas, a ponto de algumas, durante muito tempo, se autodenominarem morenas, pardas, como citavam Emanuela e Carla. Ou ainda pessoas do convívio, sejam familiares ou amigos, não aceitarem a denominação de negra, como relatam Rose e Cláudia.

Como vimos no capítulo 2, no Brasil, é a “marca” que classifica a sociedade e não a ancestralidade. Então, quanto mais escura a cor da pele, mais a pessoa é identificada como negra; quanto mais clara for, a pessoa se distancia desta denominação, originando as

denominações de pardas, morenas, dentre outras. Segundo Munanga (2006), em pesquisa realizada pelo historiador Clóvis Moura, após o senso de 1980, registrou-se a existência de 136 denominações diferentes para as pessoas não brancas. O que isso significa? Segundo a narrativa de Emanuela, o fato de o negro ser marginalizado na sociedade, se identificar como negras, para algumas pessoas, parece ser algo negativo, que não favorece à autoestima.

> Hoje, eu me assumo como negra, por que estou estudando no grupo de pesquisa. Mas há alguns anos eu não me assumia, justamente por conta de vivermos em uma época que infelizmente a raça negra é muito marginalizada. Então, eu me assumia como morena, mulata, mas não como negra. O fato de me achar morena, durante um bom tempo da minha vida, era a forma mais cômoda que encontrava de me referir a minha cor, justamente por ser a maneira que as pessoas, especialmente, da minha família mostravam me enxergar. [...] Mas a maioria das pessoas diz que eu sou morena e que não sou negra e até fazem brincadeiras: -"sua negra!" E eu digo: -"eu sou mesmo, não estão dizendo que sou? Eu tenho orgulho disso." Então, as pessoas ficam surpresas com o fato de você se assumir. Atualmente, chamar alguém de negro é como se insultasse a pessoa e era assim que eu me sentia antes (Narrativa da estudante Emanuela).

Nas palavras de Emanuela, diversas vezes a questão da cor da pele aparece como indício para definição do que é ser negro/a entre seus familiares. O conflito *afirmaçãonegação* está sempre presente: ou nas brincadeiras que são feitas sobre o negro, ou mesmo no silêncio. Pessoas da mesma família com tonalidades de pele diferentes não compreendem que a ancestralidade é a mesma e, portanto, se uma é negra, todas as outras também são.

> Assim, a relação entre brancos e negros na minha família não é normal, não se fala sobre o assunto, pois se considera a cor da pele como referência. Como não é muito escura, por conta da mistura, eles se consideram morenos. As brincadeiras, em alguns momentos, destacavam aspectos negativos; algumas vezes era tratada a questão negando a existência do negro na família. Minha mãe, até hoje, não aceita que o marido e a filha são negros. Uma vez, afirmou que nossa cor era "castanho claro," e meu pai comentou que isso era cor de cabelo. Eles não apresentam situações valorativas do negro, confirmando o que ocorre na sociedade, em que o negro sempre aparece associado a aspectos negativos ou então fica invisível. [...] Minha avó paterna é negra e me falou sobre sua mãe, minha bisavó, que era branca e a rejeitava por conta da sua cor. Mas eu não sabia disso e nunca percebi diferenças dela comigo. Mas lembro que ela dava uma atenção maior a meu irmão, que é branco, tem traços mais afilados (Narrativa da estudante Emanuela).

Emerge desse contexto familiar o conflito sendo velado, uma vez que não se fala sobre a situação da pessoa negra. Todos se percebem como morenos e, quando se fala, é com tom de ironia ou sarcasmo, não se trata de aspectos valorativos da população negra. Parece que só o branco tem valor.

Segundo Munanga (2006) a mestiçagem teria o objetivo de destruir a identidade racial, o embranquecimento levaria a uma homogeneidade, isto é, uma nova identidade, o povo brasileiro, como defendeu Gilberto Freyre e Darci Ribeiro. A mestiçagem alimenta o desejo

de embranquecer, não apenas a cor da pele, mas de assumir a cultura do outro, dita culta, superior e rejeitar as demais culturas numa visão hierárquica.

Uma situação descrita por Emanuela me chamou a atenção. Ela fala que era filha única e depois nasceu sua irmã, branca e bonita. A mesma cena da criança "diferente" da educação infantil que despertou o interesse dela para estudar profundamente a temática.

> Passei quatro anos sendo filha única, depois veio minha irmã, aí toda a atenção da família se voltou para ela, que era branca e mais bonita. Como eu era muito tímida, não falava o que estava sentindo. Em casa, minha mãe também não tinha o hábito de conversar comigo, por conta da sua formação familiar. Eu sentia uma ausência de mãe, por falta do diálogo. Na escola, via as professoras como uma referência para mim, como se eu recebesse delas o carinho que eu não tinha em casa. Eu não lembro ter sofrido discriminação por ser negra. [...] Na turma de uma colega, também da Educação Infantil, havia uma menina negra, cuja mãe engravidou do segundo filho e teve outra menininha, só que nasceu branca com cabelo liso e olhos azuis. Então, a menina veio perguntar à professora o porquê da irmã dela ter o cabelo liso e as pessoas acharem que ele era mais bonito que o dela. A professora explicou que existem diferentes tipos de cabelo, mas que o dela também era bonito, que a cor dela também tinha a sua beleza e ela entendeu. Essa temática está chamando tanto a minha atenção na Educação Infantil, a ponto de pensar em fazer meu TCC sobre isso (Narrativa da estudante Emanuela).

Para mim, o interesse em se aprofundar no conhecimento da história afrobrasileira é um indício de um sentimento que não foi bem resolvido na sua vivência infantil e que provocou sofrimento. Parece que ela diferente daquela criança, não partilhou com ninguém o que estava sentindo na ocasião do nascimento de sua irmã "branca e mais bonita". Tanto que cresceu distante dessa irmã, o que ela denomina "solidão", afinal as duas são bem diferentes também no comportamento familiar. Mas afirma não lembrar ter sofrido discriminação por ser negra. Esse esquecimento pode revelar uma memória traumatizada como vimos no capítulo anterior. Mais adiante retomaremos essa questão.

Na história de Cláudia, ela destaca o pai, que é o único negro entre os irmãos e por isso é discriminado pela família. Ele é sempre escolhido para o trabalho, enquanto que os outros são poupados. Essa visão do negro associado a trabalho parece fazer referência ao período da escravidão. Veja sua narrativa:

> Por incrível que pareça, a família do meu pai é toda branca apenas meu pai nasceu negro. Aconteceu que, dentro da própria família, sofreu racismo por ser negro e os outros serem brancos. Meus avós davam privilégios para aqueles que eram brancos. Meu pai, como negro, era excluído ou sacrificado em termos de mão de obra, porque ele sempre era escolhido para o trabalho. Foi o que mais trabalhou. Algumas pessoas da família se referiam a ele, dizendo: - "esse neguinho isso, esse neguinho aquilo." Então, por que não ligar para essa questão de cor? Todos eram privilegiados e ele era sempre o escanteado de alguma coisa que era privilegio de todos. Ele era sempre o 'último' e isso eu vejo na história do meu pai até hoje (Narrativa da estudante Cláudia).

Na sua narrativa Cláudia fala muito sobre seu pai, é visível a admiração que ela tem por ele. Também se torna claro como esse problema do seu pai com a família de alguma forma a incomoda. Ela se autodenomina negra, mas parece viver o conflito da *afirmaçãonegação* do ser negra em algumas situações de sua história de vida:

> No Ensino Médio, algumas amigas falaram que eu tinha preconceito com o negro, isto é, comigo mesma. Na hora não aceitei, mas depois percebi isso melhor. Um exemplo era a escolha pelas cores de roupas. Sempre fui muito discreta e não gostava do vermelho, branco, laranja, que destacam a cor negra. Uma vez, cheguei a criticar minha mãe que colocou uma blusa laranja, cor que eu não usava mesmo. Eu dizia que não ficava bem em mim. Depois de um tempo, fui superando e vendo que as cores vibrantes favorecem, pois realçam a beleza negra (Narrativa da estudante Cláudia).

Quando a pessoa negra não demonstra querer ter visibilidade, no meu entendimento, revela o conflito *afirmaçãonegação*. Quando se adquire conhecimento sobre a história e a cultura da África e afrobrasileira, o desejo é de se assumir, se revelar. Assim, é preciso resgatar a afrodescendente que existe em cada mulher, suas ligações mais sensíveis com a raça, sua identificação com a negritude, de forma que reconheça o valor e as potencialidades da população negra. Esse conflito de Cláudia pode ter influência das relações familiares, por conta da situação vivenciada por seu pai. E ainda aponta a falta de formação sobre a temática Africana e afrobrasileira, pois a estudante não teve oportunidade de participar de grupos de estudos para se aproximar de suas origens e valorizá-las.

Na narrativa de Rose ela destaca a rejeição sofrida por sua mãe, também, pela questão da cor e, posteriormente, reproduziu-se na sua própria história quando hoje, a sua sogra a rejeita. O seu relato sinaliza essa problemática:

> No início do relacionamento dos meus pais, a minha avó paterna rejeitou minha mãe por ela ser negra. Em especial, implicava com seu cabelo. [...] Minha mãe sofreu muito; sofreu preconceito por conta da cor e por causa da situação financeira. O que a ajudou foi o estudo, pois ela sabia ler e escrever. Meu pai não sabia. Ele tinha posses, era filho de fazendeiro, mas não estudou, desde cedo foi trabalhar na roça, diziam que por ter dinheiro não precisava ter estudo. A minha mãe tinha a vantagem de ter estudado. [...] Antes de me casar eu vim a Campina Grande conhecer a família dele [o marido] e não gostei muito da sua mãe: ela me rejeitou por eu ser negra. [...] Sofri muito, fui vítima de preconceito da minha sogra, porque eu era negra. [...] Minha mãe chegou a dizer que eu tinha a mesma 'sina' que ela, pois, como havia sido com ela, minha sogra me rejeitava por conta da cor. Nós moramos oito meses na casa da mãe de Marcos, foram os piores meses da minha vida! Eu precisei fazer três cirurgias e ela não cuidava de mim, me tratava mal, queria controlar tudo (Narrativa da estudante Rose).

Rose apresenta diversos exemplos de rejeições sofridas em Ilhéus e Campina Grande. Essas situações a traumatizaram de tal forma que teve medo de ter um filho e de não ser capaz de criar, por conta do que sofreu como doméstica. Chegou até a pensar em desistir do curso quando viu que teria de fazer Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Neste momento

da conversa, ela chorou muito. Trata-se de uma ferida que precisa de tratamento especializado, pois não está curada e ao lembrar a dor desta situação com as crianças ela revive a dor que passou durante os meses na casa da sogra sendo maltratada. Suas palavras permitem perceber as lembranças amargas:

> Lembro que no final de semana, chegavam suas três netas. Elas sujavam muito a casa. Uma das crianças comia até vomitar, melando tudo, eu tinha que parar de comer e limpar, era tanto trabalho! Cheguei a ficar com muita raiva de criança por conta do que eu vivi naquela casa. Eu passei um tempo achando que não gostava de criança, mas na verdade, fiquei traumatizada com aquelas, por isso tinha medo de gerar um filho e não conseguir cuidar dele. Era muito forte a rejeição, temia matar a criança quando ela começasse a chorar.
> Quando, no Curso de Pedagogia, eu soube do estágio da educação infantil, pensei em desistir, pois temia esse contato para cuidar de menino. Mas Marcos, meu marido, me ajudou a enfrentar e foi muito importante para superar esse trauma. Então me apaixonei e adorei trabalhar com as crianças (Narrativa da estudante Rose).

Novamente as situações de conflito por conta da cor marcando profundamente a vida das estudantes e interferindo nas suas trajetórias. São marcas de sofrimento que foram sendo superadas e outras que ainda precisam ser tratadas, porque estão latentes.

Ainda em relação à cor, a estudante Carla, na sua narrativa, destaca a vida da sua mãe que sofreu rejeição materna, da sua avó, do marido e da família dele. Seu depoimento revela essa história de discriminação:

> Minha mãe e meu pai são separados, ele mora em São Paulo, mas eu não sei onde mora. Antes da separação meu pai tratava os filhos bem, apesar de não participar diretamente da nossa formação. Ficamos distantes quando conhecemos a história dele com a minha mãe. Segundo ela, meu pai se casou porque queria uma mulher que cuidasse da casa e dos filhos, uma 'doméstica', na verdade. A família do meu pai não aceitava minha mãe por ser negra, e ele chegava a dizer para seus irmãos que escolhera casar com uma negra para ter 'quem cuidasse de tudo'. [...] Negra, pobre, filha de uma mãe racista, pois minha avó era branca, se casou com meu avô que era negro, por conveniência, para ter uma vida melhor, mas sempre o criticou. Sua própria mãe, minha avó, a discrimina ainda hoje. Prefere minha tia, que é branca, de olhos verdes. Minha mãe era a preferida do meu avô, o apoiava em várias atividades e, muitas vezes, minha avó a maltratou, chegando a expulsá-la de casa com 12 anos. Ela teve que ir trabalhar, estudar e morar sozinha, em São Paulo (Narrativa da estudante Carla).

Carla não fala de constrangimento vivido no seio familiar. Segundo ela, como a mãe sabia do racismo da família do marido, não permitia um convívio do filho e das filhas com essas pessoas, exagerou na proteção, pois não queria que ele/as sofressem. Carla demonstrou indiferença em relação ao pai e como ela sempre foi super protegida pela mãe, sente dificuldade de confrontar, se defender, e fica calada diante da agressão. O fato de não falar do pai revela sua solidariedade à mãe. Será que isto pode significar algum problema? Quando se referiu a avó que discrimina sua mãe, ela se emocionou, dando indícios de mágoa com esse comportamento e não falou de sua relação com a avó. O não dito, assim como o esquecimento

seria um indício de dor, de algo não resolvido, de uma memória traumatizada? Sua narrativa deixa transparecer a mágoa:

> Em relação minha família, eu tenho uma irmã mais nova que tem a pele um pouco mais clara do que eu e um irmão mais velho. Os dois se assumem negros. Minha mãe e meu pai são separados, ele mora em São Paulo, mas eu não sei onde mora. Antes da separação meu pai tratava os filhos bem, apesar de não participar diretamente da nossa formação. [...] Minha mãe suportou muito sofrimento e na nossa infância nos protegeu o máximo de todos da família do meu pai, impedindo uma convivência mais próxima, pois não queria que vivenciássemos situações constrangedoras. Nós não íamos para a casa dos tios. Entretanto, com os primos que frequentavam nossa casa havia uma convivência muito boa. [...] Ela orientava muito os filhos sobre essa questão negra para nos prevenir de situações de discriminação, tanto que na infância não tenho lembranças de ter vivenciado nenhum problema (Narrativa da estudante Carla).

Como vimos, as relações familiares são profundamente marcadas por situações de preconceito e discriminação entre os membros das famílias das praticantes (CERTEAU, 2007), provocando conflitos os mais diversos. No entanto, a forma de convivência com estes, parece indicar o não enfrentamento. Busca-se a convivência sem confronto, sem rompimentos. Só a mãe de Carla, que foi expulsa de casa quando adolescente, pela própria mãe racista, esboçou reação e se separou do marido depois de 15 anos de convivência.

Os outros casos, mesmo convivendo com a rejeição, as pessoas silenciam, não se fala do problema do racismo, rejeitam o/a negro/a e este/a parece não reagir. Rose chegou a ficar oito meses convivendo com os maus tratos na casa da sogra. A reação dessas pessoas, o pai de Cláudia ou as mães de Rose e Cláudia, parece ser um ensinamento para que as estudantes também não busquem o confronto, a denúncia, e que prefiram o silêncio. Só que esse silêncio não é passivo, pois todas as pessoas da família e as estudantes se destacaram nos trabalhos e estudos e procuraram se sobressair nas atividades que desenvolveram rejeitando a condição de subalternas, subservientes, coitadinhas ou vítimas.

Certeau (2007) mostra que nos cotidianos a indisciplina se apresenta de diversas formas, mesmo no silêncio. O trabalho e o estudo foram reações assumidas pelas pessoas que permitiram o crescimento, a valorização e o orgulho de ser negro/a. As praticantes (CERTEAU, 2007) se espelharam nesses exemplos e também aprenderam a lutar buscando nos estudos mostrar suas capacidades. Mesmo Emanuela, que não teve esse exemplo na família, também não foi para o confronto, buscou através do estudo um espaço social para mostrar o seu valor.

Um agravante para a questão da cor sofreu Cláudia, pois sua origem humilde favoreceu para que se deparasse ainda mais com o racismo na sua infância. Desde os cinco anos vivenciou essa atitudes e a cada ano a situação piorava, a ponto de imaginar que não

conseguiria se relacionar com as pessoas. As outras meninas não evidenciam essa situação, pois a condição financeira da família era mais favorável e estudaram em escolas privadas. No entanto, quando o pai de Rose perde a fazenda e passa a ser administrador de outra propriedade, Rose passa por tempos de constrangimento por conta da cor e pelo fato de estar trabalhando como doméstica numa casa em Ilhéus. Além disso, aparece na fala de Rose e Cláudia a rejeição sofrida pelas suas mães por parte das famílias de seus pais, tanto por conta da cor negra, quanto pela condição financeira que apresentavam.

> Uma tia também criticava e chamava minha mãe de "barraqueira", porque ela trabalhava numa barraca vendendo coisas, na frente do restaurante da mãe dela. Minha tia falava para meu pai: -"você, filho de fazendeiro, vai casar com aquela negra, filha de barraqueira?" (Narrativa da estudante Rose).

Tanto a aluna como sua mãe relevaram a discriminação sofrida, perdoaram as pessoas da família envolvidas e conviveram ou convivem com elas até hoje sem problemas.

No relato de Cláudia torna-se evidente que seu pai e sua mãe nunca reagiram, mantendo uma postura de resignação para com as pessoas que os discriminavam:

> No inicio da relação do meu pai com a minha mãe, a família dele era contra, por ela ser negra. A família da minha mãe é toda negra e, além disso, muito pobre. Como a família do meu pai, na época, tinha uma situação financeira melhor rejeitou muito a minha mãe. Meu pai e minha mãe começaram a vida de casados de forma muito humilde. Até há uns dez anos, ainda não era boa a relação com a minha mãe. Com o tempo, quando viram que o casamento deu certo, passaram a aceitar e, hoje, a relação é mais amena (Narrativa da estudante Cláudia).

Assim, o racismo emerge nas relações familiares, por mais que se releve e a convivência pareça sem conflito. Está presente nas situações do cotidiano e precisa ser enfrentado, discutido, superado. Há, na sociedade, uma concepção de desvalorização do sujeito por alguém que se considera superior em decorrência de traços físicos e de um padrão de beleza dominante. Os/as negros/as são vistos ainda hoje como seres inferiores devido aos resquícios de uma história marcada pela escravização. É preciso mudar esse pensamento.

As condições financeiras da pessoa negra é algo que influencia muito a forma como ela é tratada na sociedade, mesmo no seio familiar essa situação marca os relacionamentos. É como se a prosperidade fosse um fator de inclusão que promove aceitabilidade e igualdade de classes, para além dos traços físicos.

As situações vivenciadas pelas estudantes nos fazem pensar sobre o racismo e o que é ser negro/a no Brasil. Diversos autores/as discutem essa questão e é preciso considerar dois aspectos: a questão do fenótipo, que é a "marca", e a questão da escravização dos africanos.

Olhando para o primeiro aspecto, as pessoas são definidas pelo fenótipo e o mais considerado é a cor da pele e a textura do cabelo. Esse aspecto produz uma representação negativa que parece "identificar" pessoas, como vimos com Gomes (2002), e não precisava ser assim.

É necessário compreender a origem desta questão para desmistificá-la, buscando desvelar as teorias raciais que surgiram no final do século XVII, que se consolidaram no século seguinte e influenciaram até o início do século XX (SANTOS, 2002; MUNANGA, 2006; OLIVEIRA, 2007). Ainda que hoje não encontrem ecos no campo científico, as ideias estão presentes na memória coletiva provocando reações de *afirmaçãonegação* nos cotidianos.

O estranhamento entre europeus, africanos e ameríndios provocou todo um campo favorável ao estudo científico que justificasse as diferenças e as ações de colonização realizadas pelos primeiros. O racismo científico se apresentava como objetivo e imparcial, mas tinha subjetividade na sua classificação e visava atender a interesses econômicos em jogo.

A visão negativa sobre o povo africano tem origem nesse estranhamento e as teorias racistas serviram para justificar o sequestro, o tráfico e a escravização de milhares de africanos/as ao longo de quase quatro séculos. Assim, preocupadas com o futuro da nação, as elites brasileiras investiram no embranquecimento, através da miscigenação do povo negro e da migração de europeus. Somou-se a isso a falta de políticas públicas para população negra que, após a abolição, ficou a mercê da própria sorte, sem moradia, escola, emprego, saúde, dentre outros benefícios.

> Na verdade, a Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e a modernização, o "*homem de cor*" viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, em competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social. Só com o tempo é que iria aparelhar-se para isso, mas de modo tão imperfeito que ainda hoje se sente impotente para disputar "*o trabalho livre na Pátria livre"* (FERNANDES, 2007, p. 66-67, grifos do autor).

O autor nos mostra o sacrifício que foi o pós-abolição para a população negra sobreviver na sociedade "livre", que precisou usar diversas táticas para sobreviver no trabalho informal, especialmente, o comércio nas ruas. Alguns permaneceram nas fazendas, no trabalho agrícola, mas sem a condição de escravo. Outros se organizaram nas periferias das cidades, realizando biscates, trabalhos domésticos e temporários, ou na mendicância. Diante

dos infortúnios e por falta de emprego alguns partiram para o alcoolismo, os vícios, a vadiagem e a criminalização, pois era preciso sobreviver de algum modo. Assim, a imagem do negro foi associada à marginalidade, a doenças ou a atividades subalternas. No entanto, nos cotidianos as famílias negras se esforçavam para mostrar sua capacidade de trabalho, sua dignidade, honestidade e suas habilidades para as artes, músicas, danças, expressões religiosas e a culinária.

Deste modo, observa-se que o conceito do/a negro/a parte daquilo que é visível e não da genealogia. Há pessoas que têm a pele clara, apresentando outros traços característicos das pessoas negras, porém são consideradas brancas. Do mesmo modo, as pessoas que têm a pele escura, mas com traços característicos de pessoas brancas, são consideradas pardas ou morenas e só quando a pele é bem escura é identificada como negra. Com isso, surgem as diversas posturas discriminatórias baseadas na aparência dos traços físicos dos sujeitos envolvidos.

Assim, a discussão do que é SER negro/a precisa considerar a questão de se sentir ou não pertencente àquele grupo cultural. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana "ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define" (BRASIL, 2004, p. 15). Se as famílias conversassem sobre identidade racial, como relatam Cláudia e Carla, tornariam mais fácil a convivência nos cotidianos. Se não existe diálogo, a situação social pode chegar à *afirmaçãonegação* dependendo da conveniência para as pessoas negras.

Essa também seria uma tarefa da escola na promoção deste debate, pois o currículo pode contribuir para a *afirmaçãonegação* da identidade. Se as crianças começarem a conhecer a história do povo negro, nossos/as ancestrais, guerreiros/as e as lutas por liberdade, dignidade e cidadania, irão se orgulhar da sua origem que é múltipla e rica do ponto de vista cultural. Entender a história da África permite a percepção da diversidade e da forma de ser do povo brasileiro, pois nos cotidianos se expressam de modo significativo as heranças africanas e indígenas além das europeias.

"É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje" (BRASIL, 2004, p. 15-16). Logo, desvendar essa história e valorizá-la implica superar o consenso ideológico e a naturalização da exploração do povo negro, reconhecer as diversas formas de astúcia e resistência como táticas usadas (CERTEAU, 2007) para manter vivas as

tradições, crenças, costumes, enfim, a sua cultura e, assim, garantir-lhe autonomia e cidadania.

Entendemos que essa é uma missão dos educadores comprometidos com a causa da diversidade. Isto é, de todos os profissionais, da educação infantil ao ensino superior, que desejam contribuir com a superação do modelo de sociedade excludente e racista. Numa época marcada por desigualdades profundas, em diversos contextos sociais, a luta por igualdade de direitos e democracia, o respeito à diversidade e à alteridade torna-se uma tarefa coletiva. Só uma educação emancipatória pode combater a exclusão e o racismo.

Como foi visto anteriormente nas histórias de vida das professoras e estudantes, ao se analisar a questão do negro no Brasil, não se pode deixar de considerar as condições de vida, a classe social, pois, dependendo do padrão financeiro da família, esta irá enfrentar mais problemas em relação ao racismo. Parece que a pessoa negra que tem melhores condições de vida embranquece aos olhos da sociedade, como ocorreu com Severina quando afirmaram que tinha a "alma branca".

Um exemplo foi o que aconteceu com as discentes que estudaram em escola privada na infância, já que não sofreram com apelidos, em especial, Carla. Só quando ela chega a Campina Grande, com condições econômicas desfavoráveis e foi estudar na escola pública é que sofreu diretamente com os apelidos.

Emanuela relata que não sofreu discriminação na infância, contudo destaca que quando tinha problemas com alguns colegas da escola estes se referiam a seu cabelo "assanhado" ou a cor da sua pele. Ela estudava na escola de uma pessoa da família (tia). A memória de Rose não revela por que ela se agrupou com adolescentes com problemas, na escola de Ilhéus. Esse momento coincidiu com sua atuação como doméstica numa casa de família e com a inserção numa escola privada. Cláudia, desde o início na escola pública, sofreu com os apelidos e a rejeição. Essas narrativas ilustram a relação social vivenciada pelas estudantes:

> Nossa situação econômica era boa e nos ambientes que eu frequentava nunca sofri preconceito.[...] A mudança para Campina Grande, em 2005, foi difícil, porque alterou também nosso padrão de vida. Minha mãe não conseguiu emprego como assistente social e teve que realizar outras atividades, como vendas de roupas, por exemplo. [...] Mas quando cheguei a Campina Grande, no Ensino Médio, fiz a Escola Normal. Lá, sofri por causa do cabelo, porque o negro tem um cabelo específico e eu usava o meu bem cheio. Assim, taxavam-me por causa do cabelo. Colocaram apelidinhos, já fui chamada até de Chico César, o cantor, por causa do penteado. Eu me sentia muito mal. Naquele momento não sabia o que era bullying. Minha atitude sempre foi de ficar calada (Narrativa da estudante Carla).

> Na escola, eu também ficava muito só, não participava de grupos, não tinha amigas. Sentava na primeira fila, estudava muito. Quando tinha algum problema me chamavam de negra, ou se referiam ao cabelo, dizendo que estava assanhado, ficavam rindo de mim. Eu estudava muito

> e, muitas vezes, era excluída dos grupos por isso. Eu estudei em escola privada até concluir o Ensino Fundamental, era uma escola da família, de uma tia. No Ensino Médio estudei em escola pública. Não me lembro de nenhum constrangimento, quanto aos apelidos eu não ligava, não revidava, nem contava para ninguém. Mas quando ficava sozinha, algumas vezes, chorava em um lugar escondido (Narrativa da estudante Emanuela).

> Minha infância foi muito boa. A gente estudava, nunca tive problemas na escola com as professoras e colegas. Não sofri nenhum tipo de preconceito ou discriminação nas escolas em que estudei. Eu não me lembro de nenhuma atitude preconceituosa comigo, neste período da minha infância. [...] Em 1989, eu estava com 13 anos. Meu pai sofreu muito com uma crise financeira. [...] Foi por isso que mudamos de cidade, alterando nossa vida e nosso padrão financeiro, então foi preciso estudar em escola pública. [...]A patroa do meu pai morava em Ilhéus. Ela pediu a ele para que eu fosse morar com ela, pois ficava muito sozinha, disse que eu continuaria os estudos. [...] Minha mãe nunca imaginou que eu seria tratada como doméstica. Além disso, a dona da casa impedia que eu falasse com minha família e sofri muito com o preconceito financeiro por ser doméstica e por conta da cor. [...] Na escola privada não consegui acompanhar o nível da turma, pois era mais avançado que minha escola anterior e me atrasei nos estudos. Isto me traumatizou, pois deveria fazer a 5ª série e fui para a 3ª série. Era uma escola grande e de religiosas. Nela, eu sofri muito, mas não me lembro de ter vivido algum constrangimento por ser negra. A professora trabalhava muito o respeito, mas as pessoas estranhavam porque eu não morava com meus pais, elas sabiam que eu era uma doméstica. [...] O curioso é que meu grupo era formado por outros adolescentes rejeitados, um por conta de ser gordo e delicado; outro porque era negro, bolsista e havia uma menina muito "padaradona", calma, insegura nos estudos. Eu os ajudava, nós estudávamos juntos. Por que me juntei a esse grupo não me lembro (Narrativa da estudante Rose).

> A maior parte do preconceito que eu sofri foi no período da Educação Infantil, desde os cinco anos, com relação a apelidos que eu recebia por parte dos meninos da minha escola. Isso também ocorreu no Ensino Fundamental. Era uma verdadeira tortura ir para escola, pois cada ano ia piorando a situação. Quando criança, ainda não tinha uma consciência formada, cada dia eu chegava e recebia apelido diferente. Isso me fazia sofrer. Principalmente, no período da adolescência, em que se sofre muito com olhares, palavras que machucam, às vezes, com brigas. Por conta do processo de pressão psicológica, você acaba até achando que não vai ter um bom relacionamento com ninguém (Narrativa da estudante Cláudia).

Os diversos contextos de *afirmaçãonegação* trazem indícios de memória traumatizada como vimos no capítulo anterior com a professora Severina. As relações interraciais vividas no seio familiar e nas escolas do Ensino Fundamental e Médio marcaram profundamente as identidades das discentes. Em todas encontramos relatos de constrangimento e sofrimento. Muitas vezes, a memória não revelou na primeira conversa os traumas, o esquecimento, o silêncio, o ato de não conseguir falar sobre as experiências dolorosas.

Pollak (1989) compreende que o silêncio pode ser uma prática social que deseja expressar protesto e não passividade e conformismo. Algumas alunas afirmaram que, mediante seu silêncio, buscavam mostrar indiferença com a agressão sofrida. Elas achavam que os agressores iriam se cansar, porque não viram reação. Todavia, dentro de si estavam indignadas com os insultos e desrespeitos. Em outro momento, as lembranças são silenciadas para serem protegidas muitas vezes porque o indivíduo não encontra escuta, ou tem receio de se expor, ser mal-entendido e ser punido (POLLAK, 1989).

Quando as alunas compreenderam os objetivos da minha pesquisa se sentiram mais confiantes para mencionar detalhes e assim acrescentaram relatos de fatos marcantes em suas vidas. Rose descreveu a experiência como doméstica. Carla e Emanuela destacaram as

dificuldades com as colegas da universidade. Cláudia trouxe o exemplo da rejeição com as cores vibrantes das roupas e que as pessoas de sua cidade criticavam. Tudo foi assimilado por ela, parecendo então que, na convivência, teria que se esconder, ficar apagada, sem visibilidade.

> Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para manutenção da comunicação com o meio ambiente. [...] um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação (POLLAK, 1989, p.13).

Cláudia aos poucos, também, foi entendendo que o silêncio seria a melhor maneira de conviver na escola, pois era muito difícil enfrentar todas as expressões de discriminação por parte de seus colegas, ela chegou a pensar que não conseguiria conviver bem em um grupo. Para dificultar um pouco mais muitos/as professores/as não sabiam como mediar essas situações e agiam reforçando o racismo na escola, segundo ela a professora chegou a falar de "culpa" quando abordou a questão.

> Eu sofri muito com isso. Desde pequena, tenho um gênio forte, pavio curto, de perder a paciência com tudo. Com os apelidos que eram atribuídos a minha pessoa, eu aguentava uma, duas vezes, mas na terceira, eu já não aguentava. Ou chorava, ou de alguma forma retribuía, buscava apelidar também ao outro. Ou então, fugia e saía daquele espaço. Quando buscava apoio da professora, às vezes ela acatava aquilo que eu estava dizendo, mas quando não, eu mesma teria que tentar lidar com aquilo. Assim, quando fui crescendo, a minha maturidade foi aumentando e fui buscando com isso, cada vez mais situações para me sobressair, de forma que eu tentava mostrar que eles estavam com um conceito errado da minha pessoa, principalmente quando os apelidos eram atribuídos a minha cor. Eu dizia que tinha orgulho dela, que gostava muito de ser negra. Aliás, eu não dizia que era negra, e sim, que gostava de ser 'preta', porque não tinha vergonha de ser como eu sou, nem da cor da minha pele. Eu venho de um ensino tradicional em que, geralmente, a professora não tomava uma postura no sentido de mostrar o que é a diversidade, quais são as diferenças existentes, o por quê de se respeitar o outro. Lembro que, uma vez, a professora quando se referia à diferença de cor, dizia: - "ela nasceu dessa cor, porque o pai e a mãe são dessa cor, assim como seu pai e sua mãe são brancos e você nasceu branco. Ela não tem 'culpa' de ter nascido dessa cor". Será que como ser humano eu deveria sentir algum sentimento de culpa por ser negra? Jamais devo me sentir assim, muito pelo contrário, eu tenho que valorizar a forma como nasci, o que eu sou e como vou me construir dia a dia, diante de determinadas situações que a vida coloca para mim. Embora tenha sofrido na pele, eu sempre cresci com a ideia de que não sou nem superior nem inferior a ninguém (Narrativa da estudante Cláudia).

Essa postura de mediação da professora mostra como a escola não está preparada para enfrentar o racismo presente em seus cotidianos e que a falta de formação docente sobre a temática pode levar a reforçar esse racismo. Por isso, minha preocupação com a formação inicial, pois se no Curso de Pedagogia não for tratada essa questão, como as futuras docentes irão lidar com esse conteúdo em sala de aula? Aliás, nas oficinas realizadas com as alunas do curso do currículo anterior, todas afirmaram não ter recebido formação para tratar esse assunto, que estavam concluindo o curso e não ouviram falar nada sobre a lei 10.639/03.

Assim, todas essas narrativas que são marcadas por expressões de rejeição em relação à cor são indícios do racismo vivido por essas praticantes (CERTEAU, 2007). À medida que a relação de confiança se instalou nas nossas conversas, as estudantes adentravam mais nas suas histórias de vida e as lembranças de alguns momentos as emocionaram. Rose foi a que mais evidenciou esse sentimento, quando falou do trabalho que tinha com as crianças netas de sua patroa e a agressão física sofrida. Chegou a chorar relembrando esses fatos. Cláudia expressou sua emoção quando ressaltou a figura do pai e no final da conversa confessou o quanto tudo aquilo que conversamos trouxe aprendizado para si mesma. Carla se emocionou diante da sua dificuldade de reagir às situações de racismo ou inveja, por parte de suas colegas, e sobretudo, quando lembrou da forma como sua avó tratava sua mãe. Emanuela também demonstrou emoção diante da crise que vive em relação a sua identidade. As mudanças de seu comportamento têm provocado estranhamento, de modo especial, no que concerne à religião.

Em muitos momentos me identifiquei com minhas interlocutoras, porque todas narraram situações que também vivi. Em determinadas circunstâncias diante do seu silêncio, antecipei uma situação vivida por mim. Esse cenário permitiu que elas se colocassem com sinceridade no processo. A partir do meu depoimento perceberam que também tinham vivido algo semelhante e narraram seus percalços e esperanças.

Gomes (2002) também destaca os depoimentos colhidos na sua pesquisa quando afirma:

> A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte de identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário (GOMES, 2002, p. 41).

Como foi visto, as estudantes sofreram em alguns momentos de suas trajetórias por conta do seu corpo negro ou de seu cabelo crespo, o mesmo ocorreu com as professoras Maria e Severina que no ambiente escolar sofreram com a discriminação racial. No entanto, essas experiências vividas não anularam as praticantes, elas não negaram sua cor, mesmo que o silêncio tenha sido a tática utilizada por elas, suas histórias evidenciam a luta para conquistar um lugar diferente do que era reservado à pessoa negra. A dedicação ao estudo, ao trabalho foi um diferencial na vida destas mulheres, pois permitiu um crescimento da autoestima e a tessitura de suas identidades mais positivadas.

Assim, as praticantes (CERTEAU, 2007) foram escolhidas porque apresentaram uma auto-identificação positiva, demonstrando como as relações interraciais na família e na escola

interferiram na tessitura de suas identidades revelando traumas que seus ditos e não ditos apresentaram, são perceptíveis as artes de viver que suas narrativas expressaram.

Para muitas o processo de *afirmaçãonegação* da identidade negra é algo que provoca conflito, pois a modificação de seus cabelos ou não e as roupas que destacam mais a cor negra ou não são indícios do processo de negociação e renegociação que Munanga (2006) destaca, pois dar mais visibilidade a pessoa negra.

Para, além disto, conhecer a história do povo negro fortaleceu a identificação e o orgulho de ser negra. Este é o legado que suas heranças ancestrais provocaram nos seus cotidianos de vida, gerando novos eus. São guerreiras que, com graça e garra, enfrentaram/enfrentam o racismo, o preconceito e a discriminação, num processo que não se concluiu, mas que continua vivo nas relações tecidas nos cotidianos, em especial, quando a pessoa negra tem visibilidade, destaque, poder.

A seguir discutiremos como no curso de formação docente esta perspectiva do racismo de desdobra.

4.2.2 Entrançando redes de relações nos cotidianos do Curso de Pedagogia

Os fios das narrativas das quatro estudantes do Curso de Pedagogia da UEPB, entrançados, vão formando redes de relações e conhecimentos, um belo tecido colorido, fortalecido por nós que merecem ser aprofundados e compreendidos nas tramas dos cotidianos.

Como no item anterior, as relações interraciais e a noção do que é ser negro/a foram os pontos nodais nas narrativas. Mesmo no espaço acadêmico, a percepção do outro é algo que precisa ser refletido, pois o estranhamento provoca conflitos os mais diversos sugerindo indícios de que o racismo permeia as relações interpessoais. Em relação aos conhecimentos ainda estamos distantes de superar uma visão eurocêntrica. A valorização da negritude como conteúdo acadêmico quase que não aparece nas narrativas das estudantes, uma vez que a maioria desconhece totalmente o mundo africano revelando o quanto os estereótipos predominam nas concepções sobre a África e os/as afrobrasileiros/as.

Conforme foi esclarecido, as quatro alunas se sobressaíram nos cotidianos do curso, por isso foram escolhidas e este destaque se referia à positividade como negras e ao desempenho acadêmico de cada uma. Surpreendeu-me perceber como as narrativas referentes

ao *espaçotempo* da infância e adolescência, na família e escola apresentaram-se marcadas por dor, sofrimentos e traumas.

Na universidade não foi diferente, algumas sofreram e sofrem com o preconceito que é sutil, velado. As pessoas não assumem o seu racismo e, em alguns momentos ele chega a ser naturalizado a ponto de não ser identificado nem pelas pessoas negras. No entanto, as estudantes perceberam e sentiram a rejeição nas mais variadas formas, desde os olhares "tortos" das pessoas em volta ao uso de expressões verbais e não verbais. Segundo Fernandes (2007) a academia é um espaço de brancos e a pessoa negra adentrar neste lugar é algo que produz estranhamento, por outro lado o brasileiro tem preconceito de ter preconceito, e a questão se torna mais complexa. É nesta perspectiva da complexidade que se tentou analisar como as redes de relações e conhecimentos foram tecidas nesse espaço.

Entretanto, é preciso considerar que a Universidade Estadual da Paraíba a partir de 2008 adotou o sistema de cotas sociais para atender aos alunos oriundos da escola pública. Foi significativo perceber, a cada semestre, o enegrecimento do corpo discente e o que se modificava nos cotidianos do curso a partir deste fato. O estranhamento do corpo docente foi percebido frente aos comentários desenvolvidos sobre as turmas, nos quais as reclamações sobre a qualidade da formação básica dos/as estudantes eram evidenciadas por todos/as, bem como dos comportamentos observados em sala de aula. Por que a universidade pública não poderia assumir essa responsabilidade social? Muitos se incomodaram com a questão inclusiva.

Nas narrativas das estudantes percebe-se as contradições vivenciadas no espaço acadêmico. Elas afirmam não sofrer discriminações por parte dos/as professores/as e funcionários/as nas relações interpessoais, mas em relação aos/às colegas estudantes sentem a diferença. O fragmento abaixo ilustra essa problemática:

> A minha relação na universidade com o corpo docente é muito boa, inclusive com professores de outros cursos. Mas com algumas alunas da minha sala, é complicado, pois apesar de eu ser muito popular, sofro uma perseguição muito grande. Não sei explicar os motivos de algumas alunas me tratarem diferente, e eu tenho sofrido com isso. Às vezes, fico me perguntando: -"será que é por que eu vim de outro Estado? Ou será por que sou negra e tenho uma boa condição financeira? Será inveja, falsidade?" Quando eu entrei na universidade, não sofri preconceito, me chamavam de "morena linda", mas eu falava: -"não, professor, pode me chamar de negra." Às vezes, não me chamavam de negra porque eles tinham medo de me magoar, mas eu venho rebatendo: –"não, morena eu não aceito, pode falar que sou uma negra linda, se me acham linda. Não tem problema, eu sou negra." No meu caso, assumo que sou negra, visto cores berrantes, acho que jamais poderia vestir roupas com cores clarinhas. Vou me vestir como gosto e me sinto bem. Quem quiser aceitar assim, ótimo, quem não quiser, vai ter que me engolir do jeito que eu sou, pois não faço mal a ninguém (Narrativa da estudante Rose).

Rose não consegue entender por que algumas de suas colegas de sala não a tratam bem. Ela afirma que ser chamada de "morena" por alguns professores talvez fosse uma maneira de não magoá-la, mas isso não seria preconceito com a pessoa negra? A naturalização do racismo leva a própria pessoa negra a não identificar com clareza cenas de discriminação. Foram quatro anos de convivência e o grupo não superou o preconceito. Parece que o fato da estudante ter uma notoriedade incomodava. Ela gostava de se vestir com personalidade e cores alegres, usar salto alto; falar, questionar muito em sala, tanto aos/às professores/as como as colegas da turma e, além disso, estava sempre disposta a ajudar as pessoas.

Na fala de Cláudia, a auto-estima também é visível:

> Eu nunca fui discriminada na universidade. Pelo contrário, tenho sido muito bem atendida na coordenação, na xerox. E me sinto muito bem na minha sala de aula, com os meus colegas. Eu não percebo preconceito, atos, palavras ou gestos de alguém da minha sala de aula. Ao contrário, sou respeitada e reconhecida pela minha turma, somos muito unidas. Meu convívio com professores é ótimo, então eu vejo preconceito é fora da minha sala de aula. Eu tento me sobressair em algumas situações. Embora eu receba algumas palavras que me machuquem, tento ver isso como se eu fosse uma pessoa 'normal'. Eu acho que uma forma de você saber se sobressair, mediante a sua cor, ou independente disso, na sala de aula, é sendo uma aluna participativa, pois você vai ver que é tão boa quanto os outros. A inteligência não depende da sua cor; eu acho que depende das oportunidades, das condições de mostrar que também é inteligente como o outro. Então, isso vai depender de vários fatores: dos professores colocarem as oportunidades de você poder participar e, com isso, se sobressair. A participação em sala de aula é importante, porque você pode demonstrar muito bem aquilo que aprendeu (Narrativa da estudante Cláudia).

Por que será que Claudia não se vê como uma pessoa "normal"? O que seria ser alguém "normal"? Que palavras estão machucando essa aluna? Quem as profere? Nas nossas conversas senti que ela não queria falar sobre essa questão. Por que a necessidade de sobressair em sala de aula, mostrar que é capaz, que é inteligente, "independentemente" da cor? Tudo isso são indícios que nos cotidianos do curso a aluna negra sofre algum tipo de discriminação, mesmo que de forma naturalizada que ela própria não o identifica.

Na narrativa de Emanuela se evidencia essa discriminação:

> Com relação à participação da turma do Curso de Pedagogia, percebo que por estarmos em um ambiente acadêmico, a maioria das pessoas, durante as aulas, se assume como não preconceituosas, como falei anteriormente. Mas, no dia a dia, se você prestar bastante atenção, as ações são bem diferentes do discurso. Eu nunca percebi nenhuma reação adversa nas discussões em sala, estas são tranquilas. [...] Ainda com relação às alunas, no grupinho extraclasse algumas pessoas assumem que são preconceituosas. Porque fora da sala de aula, você está no seu grupo e pode se mostrar como realmente é, até fala mais do que pensa. E é no seu grupo que você conhece e expressa o que realmente sente. Ou então, pode também ser por questão de medo do que o professor pode dizer, pois, em sala de aula, os professores tratam mais essa questão do que nós estudantes. Então, os alunos, geralmente, não expressam o que realmente pensam com medo do que o professor irá responder (Narrativa da estudante Emanuela).

Emanuela consegue observar e identificar nos cotidianos do curso pessoas que são preconceituosas. A turma dela parece um pouco com a de Rose neste aspecto, pois algumas pessoas não assumem seu racismo, disfarçam, mas as atitudes de rejeição não se conseguem esconder por muito tempo. O positivo é Emanuela conseguir se relacionar com todos/as, perceber quem são as pessoas racistas e conquistar o respeito do grupo.

Carla vivencia o preconceito com certo distanciamento.

> No cotidiano da universidade, no Curso de Pedagogia, não vi, em relação a minha cor, nenhuma cena que denotasse preconceito e também nunca presenciei nenhum estereótipo. Isso pode ocorrer com outra coisa, por exemplo: a questão regional. Como tenho um sotaque paulista, acho que isso incomoda a algumas pessoas na minha sala de aula, mas não diretamente envolve a questão negra. Em alguns momentos, sinto uns olhares diferentes que parecem ser de reprovação. Por outro lado, percebo que existem pessoas negras que se posicionam frente às diversas situações, participam da aula, se impõem, têm um bom desempenho como estudantes e isso incomoda, provocando reações, inclusive agressões verbais. Eu constato que existe racismo no cotidiano do curso, pois já vi olhares de reprovação em relação a Rose e vieram comentar comigo sobre suas roupas. No meu caso, fico mais discreta, mas gosto de ajudar as pessoas. Como estou sentindo o apoio de algumas colegas estou começando a falar (Narrativa da estudante Carla).

Carla não percebe que a rejeição a ela é por conta da cor? Ela percebe isso em relação aos outros, o que parece contraditório. Será que prefere evitar o problema? Mais adiante ela reconhece como as pessoas negras se posicionam e enfrentam as situações adversas, porém o fato de não conseguir reagir como gostaria a incomoda. Embora o apoio das colegas tenha a ajudado a superar, é um indício de que sofre com o racismo nos cotidianos do curso.

Estas narrativas revelam o quanto as redes de relações nos *espaçostempos* acadêmicos necessitam ser refletidas a partir da perspectiva da diversidade e da diferença como abordaram Moreira e Câmara (2008) quando afirmaram que era importante os estudantes compreenderem essa situação de preconceito e discriminação que pode influenciar a formação da identidade. Como formar um profissional aberto para um mundo plural, se no convívio e nos espaços *dentrofora* de sala de aula do curso de formação docente essas pessoas não conseguem aceitar o diferente?

A estudante Cláudia foi a única que mencionou não ter problemas com a sua turma. Entretanto, nota o preconceito em pessoas de outras salas, mas pareceu-me que ela também enfrenta dificuldades na sua sala, mas não quis falar sobre o assunto. E ainda acrescentou:

> Eu acredito que, por conta de algumas pessoas, ainda existe o preconceito na Universidade. Eu percebo isso por conta de olhares 'tortos', não da parte dos professores, eles falam muito nessa questão do respeito ao outro, respeito às diferenças. Eu percebo a questão do preconceito com alguns alunos. Não vou citar nomes, não são da minha sala de aula, mas alunos de outras turmas, principalmente pessoas brancas, que dizem respeitar as diferenças, mas que na sua atitude não o fazem. São pessoas que eu não tenho convivência. Quanto aos olhares 'tortos', eu não posso afirmar se é racismo, mas eu acredito que existe um olhar

> preconceituoso de pessoas com pele mais branca, só que não está estampado na testa que essas pessoas lhe descriminam, mas dá a entender. Há uma separação, não tem como não existir, embora tenha respeito. Vai haver sempre um limite de espaço (Narrativa da estudante Cláudia).

O que será que significam essas expressões: 'olhares tortos', 'separação' e 'limite de espaço', ditos por Cláudia? Quem serão essas pessoas que dizem respeitar as diferenças e na prática cotidiana não conseguem? Para mim, essas contradições revelam indícios de que a questão afrobrasileira está tendo visibilidade e está incomodando.

Neste momento percebo uma diferença na reflexão das relações familiares, mostradas no tópico anterior, para o que observei na universidade. Aqui, parece que a perspectiva não é a da mestiçagem, e sim da relação entre culturas, a interculturalidade, gerando o hibridismo. Na visão anterior da mestiçagem o ideal era o embranquecimento, tanto com a mistura entre as pessoas como em relação à cultura, de se assumir a cultura do branco, negando-se a cultura do povo negro. A interculturalidade se remete à relação entre as culturas que estão hierarquizadas, pois o processo de globalização provoca um campo de lutas e disputas, em que a riqueza de cada matriz racial é reconhecida ou não pelos grupos sociais. O entrelaçamento entre elas forma o sujeito híbrido. Assim, as contradições fazem parte da tessitura da identidade nesses moldes de diferenciação entre os grupos.

Segundo Canclini (2008) o termo hibridação:

> abrange diversas mesclas interculturais – não apenas as raciais, às quais costuma limitar-se o termo "mestiçagem" – e porque permite incluir as formas modernas de hibridação melhor do que "sincretismo", fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais (CANCLINI, 2008, p.19, grifo do autor).

Na verdade, nas redes de relações interpessoais cotidianamente ocorre um entrançado de culturas não só em termos raciais, religiosos ou de movimentos tradicionais. A globalização emergente permite esta aproximação entre as culturas e os *espaçostempos* se tornam fluidos, rompendo as fronteiras existentes.

Parece que o fato do espaço acadêmico ser aberto, universal, permitindo o convívio de pessoas muito diferentes, provoca naquelas que são racistas reações em que se vêem obrigadas a disfarçar seu preconceito. Mas esta seria uma rica oportunidade de se buscar superar o racismo. Estas pessoas poderiam mergulhar nos estudos oferecidos sobre a temática racial, no sentido de se permitir mudar, rever suas convicções e reelaborar seus conceitos.

As praticantes (CERTEAU, 2007) destacaram que os/as docentes sempre trabalharam realçando o respeito às diferenças, então o entrave está localizado no comportamento discente. Estes/as estudantes precisam compreender a necessidade de conviver com a

diversidade (MOREIRA; CÂMARA, 2008). No processo de formação docente não basta apenas aprender os conteúdos de ensino e as metodologias adequadas, mas refletir sobre a cultura geral de forma que isso provoque avaliações de posturas.

Cláudia e Carla chamam a atenção para este fato quando se referem às alunas que são racistas. Ambas destacam que os conteúdos ensinados no curso podem ajudar a pessoa a ser um sujeito melhor, mas que é preciso "estar aberto" para se aprender. Morin (2000) chama a atenção para evitar uma acumulação estéril de conhecimentos e buscar uma organização dos conhecimentos baseada em princípios e regras num processo que é circular denominado por ele de "cabeça bem feita".

> Eu considero importante essa consciência do individuo, porque o educador existe não só para atuar na sua área, mas para ampliar os conhecimentos gerais acerca da consciência negra, ou de outro aspecto que seja importante para a formação do indivíduo. Para mim, esse estudo é positivo. No entanto, me preocupa a formação que estamos recebendo, pois escutei duas alunas do Curso de Pedagogia conversando, no ônibus, sobre uma pessoa negra, que parecia ser alguém da sua turma, e elas falavam como se fossem superiores a negra. Diziam assim: - "essa neguinha isso, a neguinha aquilo [...]." Como essas futuras professoras irão tratar a questão da diversidade se pensam que são superiores à pessoa negra, se elas mesmas são pessoas que tratam isso com um olhar etnocêntrico, abordam o outro com inferioridade? Essas pessoas poderiam começar a refletir sobre as suas atitudes e pensamentos, determinados conceitos que foram formados, mas que podem ser reconstruídos com outras dimensões, com outra forma de valorizar o outro. Então, será que eu preciso me condicionar somente para trabalhar essa questão dentro da sala de aula, só por um momento? Ou realmente tenho que abrir meus olhos e me posicionar como uma professora que tem que respeitar a maneira como o outro é? São indagações, são questionamentos que acho que devem ser muito enfatizados na universidade, não só no Curso de Pedagogia, mas dentro dos outros cursos. Porque o preconceito não existe só dentro do nosso curso, infelizmente nós temos isso em outros cursos também. Dentro da universidade, também, tem algumas disciplinas que me ajudaram a não só formar, um conceito positivo sobre o negro, porque já estava formado. Eu acredito que veio fortificar, valorizar o que já tenho como conceito e que valorizo como pessoa negra. Foram as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento que vêm tratando das emoções do ser humano, do autoconceito, da auto-aceitação que o indivíduo deve ter sobre si mesmo, diante das situações externas que são colocadas para ele. Por isso que eu citei, no início desta narrativa, a questão da internalização, que é trabalhar internamente, para depois partir para o mundo externo e isso aprendi com as disciplinas de Psicologia. Acho que algumas alunas precisam fazer mais isso, como, aquelas que comentei acima (Narrativa da estudante Cláudia).

> Quando se aborda em sala de aula a história do negro, acho que a turma não se interessa, porque essa questão do preconceito, da discriminação ainda está muito arraigada nas pessoas e por mais que elas digam que não são preconceituosas, isso já está impregnado. Eu falava muito nas aulas e diminui porque fui agredida por uma colega, que chegou a afirmar que eu manipulava os professores. Sinto que a disputa é por conta das notas, por conta do meu desempenho acadêmico, e pode, inclusive, ser por conta da minha cor. Alguns professores trabalham conteúdos sobre a questão do respeito, mas essa pessoa que me agrediu parece não entender, não muda sua prática. [...] Neste sentido, a questão cultural é o que mais me chama a atenção, porque faz parte da minha vida, pois esses grupos de negros e indígenas são minoritários na nossa sociedade. Então, aqui no Curso de Pedagogia, é preciso mais embasamento teórico para trabalhar em sala de aula com esses grupos. A atuação docente é importantíssima como um agente disseminador desse conhecimento. Acho que é necessário ter uma nova postura, pois como vi no texto, citado anteriormente, o educador precisa de uma atitude que ajude a acabar com o daltonismo cultural, para que ele também seja capaz de perceber a diversidade presente em sala de aula. No entanto, não existe componente curricular específico obrigatório para todos os alunos e, também, a atenção de se trabalhar a questão negra no curso de formação de professores, que é necessária para se compreender o espaço da população negra dentro da sociedade (Narrativa da estudante Carla).

Como é possível entender, o processo de formação é muito complexo, envolve movimentos internos e externos, que levam a processos de assimilação teórica dos conteúdos e de vivências destes conteúdos. Segundo Morin (2000) o processo de aprendizagem vai muito além da informação, deve-se buscar a compreensão humana, ela "nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias [...]. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão" (MORIN, 2000, p. 51). No entanto, muitos/as discentes estão preocupados/as só em reproduzir o transmitido teoricamente, parecem não enxergar que devem se permitir ser tocados/as por estes conteúdos para apreender, compreender e vivenciar novas posturas e reelaborar-se enquanto sujeito humano e social.

No processo de formação docente a vivência do que é aprendido como teórico é essencial para crescimento pessoal e profissional. Assim, a subjetividade deve ser considerada e tratada tanto no sentido de ser compreendida, pois envolve um sujeito em formação, quanto como conteúdo específico do processo, visto que esse sujeito irá trabalhar com outros sujeitos. É preciso estar aberto para perceber essa diversidade no próprio processo de formação e na prática pedagógica.

As alunas do curso de formação, à medida que adentram nos estudos, vivem um processo de reflexão sobre si mesmas, que pode levar a mudanças na percepção de suas identidades, como pessoas, mas também na compreensão e revitalização da prática docente enquanto futuro profissional. Não se pode esquecer que as experiências estudantis vividas até então, também influenciam na formação docente, assim, ao entrarem no Curso de Pedagogia, essas alunas já trazem um conhecimento prévio da prática docente que é reelaborado na medida em que se aprofundam nos estudos.

A discussão entre teoria e prática na formação docente é recorrente e complexa, o desafio do processo de formação é superar a dicotomia historicamente desenvolvida. Para mim, uma alternativa é aproximar a formação inicial da realidade das escolas e se comprometer com a formação continuada de professores, num processo de formação permanente.

Assim, nos cursos de formação docente a relação entre o que se aprende em diversos componentes curriculares precisa estar relacionado com o contexto das escolas, por isso não se entende porque ainda se fala de uma escola e de um aluno ideal. É necessário confrontar se as teorias se aplicam, como se poderia inová-las e superá-las. Nos conteúdos relacionados à temática afrobrasileira é possível se compreender a realidade da escola pública que absorve a maioria da população afrobrasileira. Estes temas devem ser vivenciados, discutidos e

aprofundados ao longo do curso para permitir a tessitura de uma rede de conhecimentos teóricos e práticos que combata o racismo e transforme a educação numa prática social antirracista.

É comum no curso de formação docente ser evidenciada a dicotomia entre teoria e prática. Segundo Saviani (2009) o processo de formação docente no país se debate entre dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Na verdade, se fragmenta o ato de ensinar como se isso fosse possível, pois conteúdo e forma deveriam ser inseparáveis. Para exercer com qualidade seu trabalho, o/a docente precisa dominar os conteúdos (o que ensinar) e a forma de transmiti-los (o como ensinar). No entanto, os cursos de formação ora valorizam um aspecto em detrimento do outro e vice versa.

Essa parece ser uma questão muito complexa da formação docente. A superação deste dilema para Saviani (2009) seria a recuperação da indissociabilidade entre conteúdo e forma e ele sugere o estudo do livro didático do Ensino Fundamental nos cursos de formação docente para que, a partir dele, até sejam reformulados os currículos dos cursos de licenciatura.

Particularmente, acredito que outras possibilidades podem ser desenvolvidas, uma alternativa seria a articulação entre ensino e pesquisa. Nos cursos de licenciatura a pesquisa sobre a prática docente, a realidade das escolas, os conteúdos desenvolvidos, os livros didáticos, o cotidiano escolar, dentre outros temas, seriam subsídios para a revisão dos cursos de formação docente e a articulação coerente entre formação inicial e continuada.

Não se pode silenciar sobre a significativa contribuição do movimento de educadores para a discussão e as mudanças na formação docente. Desde o início da década de 1980, o movimento de educadores preocupados com a formação de professores se organizou e ao longo destas décadas acumulou experiências e conhecimentos sobre a formação docente. Uma das representantes desta luta é a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que defende na organização dos cursos de licenciatura a docência como identidade profissional e a base comum nacional como princípios norteadores do projeto político pedagógico dos cursos. Ela luta por uma educação pública, gratuita, laica, democrática, mas falta uma discussão mais efetiva sobre a inclusão.

Aliás, a discussão no âmbito da formação docente não tem considerado o que diversos documentos oficiais vêm exigindo dos professores/as em relação à inclusão. Os cursos de formação precisam incluir nos seus currículos esta perspectiva do mundo plural e a necessidade de mergulhar no universo da diversidade e da diferença e, entre elas, a questão racial afrobrasileira. As futuras docentes não poderão desenvolver um trabalho de inclusão se nos seus cursos não se aprofundaram nos estudos sobre essa temática.

Em relação a esse conhecimento, é significativa a contribuição do grupo de pesquisa e estudo para as três discentes que participam da tessitura desta tese. Destaco a seguir a fala de Emanuela, pois como ela não teve formação no ambiente familiar, suas descobertas começaram a partir de 2011, na universidade, e isto revela o quanto a vivência acadêmica pode contribuir na vida pessoal e profissional quando a pessoa está aberta para aprender.

> O conteúdo sobre a África e os afrobrasileiros eu não conhecia. As irmandades, os santos negros, tudo era desconhecido e até um tempo atrás eu não me sentia interessada em estudar a temática afrobrasileira, justamente por não me reconhecer como tal. Lembro-me de só entrar no grupo de pesquisa que tratava da questão, por conta da influência de uma professora pela qual tenho bastante afinidade, Cristiane. A princípio, foi ela que me influenciou, depois fui me interessando pela causa e hoje sou apaixonada por tudo isso. Ao realizar diversos estudos sobre a história e cultura negra, pude perceber que, ao aprender a história do Brasil, no Ensino Fundamental, enfoca-se a história dos portugueses e se esquece da questão dos índios e dos negros. A história só trata dos negros como se sempre fossem escravos, quando, na verdade, não estudamos sua real história e cultura, não sabemos como eram suas vidas na África. Desde o início de 2011, eu tenho muito interesse por essa temática, estou aprendendo muito e me sentindo melhor como negra. Portanto, a questão de me assumir como tal, como foi dito acima, teve a influência dos estudos que tenho realizado na universidade, pois comecei a entender a história e cultura do povo negro. Percebi que tudo isso está presente dentro de mim, mesmo sem entender. Desta forma, reconheci que não tem como negar algo que é de você, que faz parte da sua identidade. Tanto você, Margareth, como Cristiane influenciaram o meu interesse por estudar a temática, pois as duas mostraram a questão negra por outra visão que eu não conhecia. E alguns eventos que eu também já participei, quando escutei depoimentos, palestras sobre a questão negra, isso tudo fez com que eu me interessasse bem mais que antes (Narrativa da estudante Emanuela).

O papel da formação docente de contemplar a temática afrobrasileira não deve ser simplesmente uma questão de cumprimento da lei 10.639/03. Conforme esclarecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, existe uma dívida social com a população negra que precisa ser reparada e, a narrativa da história de vida de Emanuela é um exemplo disso. Quantas pessoas negras existem, que não tiveram a oportunidade que ela está tendo e renegam suas raízes, se envergonham de sua cor e desvalorizam a cultura afrobrasileira? Se a sociedade brasileira tem origem em três matrizes raciais, todas deveriam ser conteúdos obrigatórios do ensino, desde os primeiros anos da etapa de escolarização, mas foi preciso muita luta dos movimentos sociais de negros/as para que uma lei impusesse essa exigência.

Necessário se faz sensibilizar os docentes para a causa da inclusão, da diversidade, do combate ao racismo. Para tanto, é preciso iniciar o processo identificando as marcas de racismo e preconceito presente nos cotidianos, nos pequenos gestos, nas brincadeiras, no silêncio e nas falas. Diversos exemplos dessas situações eu encontrei nos cotidianos do Curso de Pedagogia, desde os casos de negação das pessoas abordadas a partir do fenótipo, como a exclusão da discussão em diversos componentes curriculares. Algumas pessoas se

incomodavam com a abordagem porque minha postura revelava o seu racismo, era uma questão de projeção. Outras faziam referências ao tema como se fosse o assunto da moda, que em breve sairia de circulação. Ou ainda, que não existia necessidade desta valorização da questão negra, pois todos eram iguais.

O mito da democracia racial e a ideologia da igualdade manifestadas entre as pessoas eram os indícios e reações de quem se debatia com o próprio racismo. Muitas vezes algumas alunas negras desviavam o olhar ou baixavam a cabeça quando se tocava no tema. Eu fiquei muito impressionada quando comprovei em sala de aula a ignorância sobre a história e cultura da África e dos afrobrasileiros. Começando por mim mesma, que não conhecia praticamente nada. Muito me emocionei ao ouvir os depoimentos do corpo discente sobre como aprendera no curto tempo de trabalho realizado. Numa oficina que realizei com um grupo, várias estudantes choraram falando da luta de suas famílias para conseguir que elas chegassem a fazer um curso superior: elas eram as primeiras em várias gerações. Percebi, então, o quanto minha fala tocava as pessoas, porque tinha relação com suas histórias.

Como foi visto anteriormente, não se pode conceber o discurso da democracia racial quando a população negra está nos piores lugares sociais, sem vida digna, sem direitos. Essa deve ser a nossa luta: combater o racismo para que se alcance uma cidadania plena. Assim, nos cursos de formação docente deve se introduzir

> a análise das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana ficam bem claros que conteúdos devem ser inseridos nos vários componentes curriculares dos cursos de formação. Na verdade, não seriam criados novos componentes, os temas seriam diluídos nos componentes já existentes, mas este entendimento não está sendo assumido no nosso curso. Quais componentes do atual currículo contemplariam as questões mencionadas acima? Esse foi um questionamento para o qual, desde o início da minha pesquisa, busquei resposta através do estudo das ementas disponibilizadas no Projeto Político Pedagógico – PPP - do Curso de Pedagogia.

4.2.3 A ausência da temática afrobrasileira nos cotidianos do curso

Segundo as estudantes é muito superficial o que está sendo tratado na sala de aula. Elas não se sentem preparadas para discutir essa temática com as crianças. O que tem ajudado é a participação no grupo de estudo que aprofunda as discussões, mas apenas algumas alunas buscam esses conhecimentos. A maioria ficará com uma formação inadequada. Veja o que as discentes narram sobre os componentes curriculares:

> Na minha turma algumas pessoas não se reconheciam negras e estranhavam meu comportamento, como falei anteriormente. Na minha sala de aula, eu é que provoquei essa discussão, e incomodou. Quando fui convidada a participar do seu grupo de pesquisa falei com algumas pessoas e a rejeição foi grande. Diziam que não gostavam desse conteúdo e isso se estendia a você também, Margareth. A sua pesquisa abriu os olhos de alguns professores sobre essa questão, e muitas alunas passaram a se valorizar, a dar visibilidade a sua cor. Finalizando, gostaria de ressaltar que, hoje, com 35 anos, tenho muita esperança que toda essa pesquisa sobre a pessoa negra ajude no trabalho com professores dentro e fora dos muros da universidade para que se estude a história e a cultura negra e se supere o racismo, o preconceito e a discriminação (Narrativa da estudante Rose).

Rose enfatiza como algumas pessoas da sua turma não se interessavam pela temática afrobrasileira e inclusive algumas pessoas negras existentes não se auto-identificavam nessa condição. O estranhamento foi percebido por mim e a professora Cristiane quando fomos trabalhar com o componente curricular de Culturas Afrobrasileira e Indígena, no segundo semestre de 2011. Não ter clareza da sua identidade dificulta a abertura para estudar e desenvolver essa temática, é a alienação referida por Munanga (2009). Professores/as independentemente de sua pertença racial precisam estar abertos/as para discutir sobre essa questão, pois nos cotidianos escolares irão se confrontar com situações as mais diversas de *exclusãoinclusão*.

> Com relação a nossa formação no curso sobre essa temática afrobrasileira, eu não me recordo de até o momento [Primeiro semestre de 2011], algum professor trabalhar a lei 10.639 em sala de aula. Não tenho nenhum conhecimento sobre ela, mas se for uma lei que defenda o negro, acho importante, porque os cursos precisam mostrar uma amplitude no sentido geral, não somente especificar sua área, mas ampliar o debate sobre os fatores sociais, culturais que influenciam tanto na formação do individuo. [...] Acho que o componente de Antropologia poderia ser oferecido em dois semestres, como acontece com Filosofia e Sociologia, pois o tempo é muito curto para tantos conteúdos, apesar dos esforços da professora. Outra questão é o componente de aprofundamento Etnicidade Afrobrasileira ser oferecido dentro do horário da manhã, pois como eu trabalho no turno da tarde, não posso estar presente. Espero que ainda possa participar de estudos sobre essa temática. Agora, estou iniciando o sétimo semestre e não tenho formação suficiente para trabalhar em sala de aula conteúdos e métodos que tratem da diversidade racial (Narrativa da estudante Cláudia).

O relato de Cláudia aponta como é insuficiente a formação ao longo do curso quando os professores dos diversos componentes não abordam a temática afrobrasileira. Ela está

iniciando o seu último ano letivo e não ouviu falar da lei 10.639/03. Nos dois últimos semestres ela cursará os Componentes: Conteúdo e Metodologia do Ensino de História, com 90 horas, e Culturas Afrobrasileira e Indígena com 30 horas. Mas isso não é suficiente. É pouco tempo para conhecer a história da África, dos Afrobrasileiros e Indígenas, além dos conteúdos de história do Ensino Fundamental e as metodologias para enfocá-los. Se em outros componentes curriculares esse assunto fosse tratado, nestes últimos seria aprofundado ou mesmo complementado.

> Quanto aos componentes curriculares do Curso de Pedagogia sobre a questão negra, lembro de Educação e Trabalho, com você, Margareth. Em outros os professores trouxeram a temática como comentário. Lembro que em Antropologia, com Cristiane, se tratou do respeito à diferença, à questão de cor, de raça, de culturas diferentes. Em História da Educação II, também se comentou e em Educação Infantil foi trabalhada a questão, mostrando a forma que as crianças negras eram tratadas em determinada época. Tal estudo me motivou a buscar algo mais sobre o assunto, me aprofundar, fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, envolvendo essa questão afrobrasileira. E buscar formas com as quais as professoras de educação infantil possam trabalhar com as crianças o respeito às diferenças e a importância de todas as raças para a nossa sociedade. [...] Sobre a lei 10.639/03 ouvi falar, através de suas aulas, Margareth. Depois, entrei no grupo de pesquisa com Cristiane e estudamos o assunto detalhadamente. Fiz um componente de aprofundamento sobre história e cultura da África que permitiu que eu mudasse minha visão sobre o povo negro. É importante conhecer a história do negro, a vida e a cultura dele para se começar a falar, com propriedade, sobre essa questão. Infelizmente, como falei anteriormente, ela é pouco discutida e o negro é visto como marginalizado, necessitando atuar como sujeito da história e não alguém que é coadjuvante. Percebo que depois da criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, há maior interesse para se tratar dessas questões com maior freqüência e lutar contra o preconceito existente em nossa sociedade. Acho muito bom isso! No entanto, o preconceito é algo que só se quebra com a aquisição do conhecimento sobre o outro. Não é abolido tão facilmente, com um simples cartaz na rua, ou com um ator negro na Rede Globo. É algo que deve ser uma luta diária e não apenas momentânea. A disciplina que trata sobre história da África deveria ser obrigatória para todos, pois o que se trabalhou em diversos componentes é pouco. Muitas das minhas colegas não estudaram e não tem noção de nada. Quando eu apresentei um trabalho na disciplina de Artes, todos ficaram admirados. Eu estava falando do tema com propriedade por conta do aprofundamento gerado no grupo de pesquisa. Como vai se ensinar se não se estudar? (Narrativa da estudante Emanuela).

A narrativa de Emanuela é de uma riqueza significativa, pois já mostra a mudança que alguns componentes apresentaram na abordagem da temática afrobrasileira. Isso já é fruto da minha pesquisa, pois questionei nas minhas conversas com alguns docentes a ausência dos conteúdos. Na minha disciplina, eu também mudei quando vi a situação da turma de Cláudia, aluna citada anteriormente. Mas o diferencial foi o componente de aprofundamento sobre História da África que, infelizmente, é eletivo, o/a aluno/a escolhe se deseja cursar. Concordo com Emanuela que deveria ser obrigatório.

A seguir, na narrativa de Carla fica mais evidente a contribuição de vários componentes curriculares para discussão a questão negra.

> Em História da Educação, falou-se minimamente sobre a questão negra. Neste componente, na apresentação da diversidade cultural, um aluno negro falou como em casa sofre em relação a isso. Seus filhos também passam por esse processo de discriminação, porque são negros

> como o pai e em sala de aula sofrem preconceito. Ele então relatou a sua vida como negro nessa sociedade desigual e discriminatória em que vivemos. Em Antropologia da Educação vi que o respeito à diversidade e à cultura afrobrasileira está sendo uma questão inserida agora nos currículos oficiais. Estudei que existe a raça humana, então, quando se fala em raça negra, branca, é preciso entender que não existe o conceito raça, biologicamente falando, o que existem são raças enquanto construções sociais. As pessoas construíram essa identidade com relação à cor. Vi que essa questão da formação da identidade do sujeito é cultural, construída culturalmente. Assim, não existe raça negra, branca e, sim, a raça humana, que é uma única raça. Em Currículo discutimos como acabar com o daltonismo cultural. Então, foi lido o texto: Currículo, Cultura e Conhecimento, dos autores Moreira e Candau. Estes autores mostraram que o currículo pode ser trabalhado a partir da diversidade, mas é preciso desconstruir todo conhecimento anterior e o professor assumir uma nova postura, porque o texto apresenta um diálogo em que a professora pergunta a outra colega: o que acha dessa questão? O que acha da criança negra em sala de aula? A professora responde que vê todos os alunos como brancos. Então, nesse discurso já mostra o preconceito, a discriminação com o negro, que é subalternizado, minoritário na sociedade. Entendi então que o professor precisa sair desse daltonismo cultural que o impede de ver a diversidade e a pluralidade cultural dentro da sala de aula. [...]Nos trabalhos que já apresentei em eventos, como o Seminário do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas – NEABÍ - e o Seminário dos Estudos Rurais, conheci a lei 10.639/03, que diz respeito à inclusão nos currículos escolares do ensino da História da África, Afrobrasileira, e do indígena, dentro dos currículos oficiais. Isto é, são questões que devem fazer parte do conteúdo de sala de aula. Essa lei veio para complementar, para mudar esse quadro de discriminação contra o negro na sociedade, mas sabemos que ainda não se efetivou. Uma dificuldade que percebi nos eventos foi o pouco envolvimento das pessoas da cidade de Campina Grande. Vieram mais pessoas de outros estados, por isso precisava ser mais divulgado. Parece que não há muito interesse do público local em relação à temática afrobrasileira.No meu curso, até o início de 2011, ainda não tinha ouvido falar da lei, talvez em Historia da Educação. Foi sancionada em 2003, é bem recente, mas já deveria estar fazendo parte dos currículos escolares. Muitos professores se deparam com essa lei, mas não sabem colocar em prática. Então, existe uma grande diferença ou distância entre a prática, o discurso e a teoria (Narrativa da estudante Carla).

A narrativa de Carla não deixa dúvidas de que, além das contribuições da sua mãe, do componente de aprofundamento e do grupo de pesquisa, outros conteúdos obrigatórios, como apontou a narrativa de Emanuela, já trataram do tema. O envolvimento da estudante com a temática a levou a estudar e pesquisar, antes mesmo de entrar no grupo de pesquisa e participar de eventos promovidos por outros grupos. Carla vivencia no curso o que Morin (2000) fala sobre aprender a viver, a ser cidadã, ela busca aprender para ser um sujeito melhor, responsável e solidário. Tudo isso favorece o crescimento intelectual e permite uma formação docente qualificada. No entanto, como vimos anteriormente, essa aluna sofre rejeição de algumas colegas porque é estudiosa e se destaca nos trabalhos desenvolvidos.

Como sensibilizar os estudantes para se envolverem mais com seu curso e participarem de atividades acadêmicas além da sala de aula? Quando eu questionei outra aluna da turma de Carla sobre a formação que os diversos componentes ofereciam sobre a temática afrobrasileira, ela quase não conseguiu lembrar, e afirmou ser algo muito superficial. Percebi que o envolvimento com o assunto, desde o ambiente familiar, por conta do que a mãe já passou, despertou o interesse de Carla, que se dedicou a esses conteúdos com maior empenho. Por isso, sua narrativa apresenta a riqueza de sua aprendizagem, fazendo referência aos autores estudados. Ela é uma exceção?

Meu estranhamento se refere à atitude das discentes que parecem não desejar estudar e se incomodam com quem age diferente. Num curso de formação docente não se deve buscar aprender apenas os conteúdos ministrados pelos/as professores/as. O objetivo deve ser querer aprender o máximo possível, visto que cada um deve vivenciar o processo visando sua profissionalização. Que tipo de profissional se deseja ser? Além disso, ao se inserir no mercado de trabalho sem qualificação adequada, isto é, sem dominar o que foi oferecido no curso, a aluna não conseguirá se firmar em uma escola privada ou ser aprovada em concurso público. Morin (2000) fala da necessidade de aprender a viver, de conviver com as incertezas, que "a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão" (MORIN, 2000, p.65). Assim, a formação docente além da profissionalização deve contribuir com a autoformação de cada estudante.

Acredito que nos primeiros semestres do curso de formação deve ser feito um trabalho com o alunado no sentido de conscientizá-lo das suas responsabilidades como estudantes e do futuro profissional. Assim, seria papel da coordenação do curso apresentar à dinâmica da academia que vai além das aulas, em especial, proporcionando o envolvimento nos grupos de estudo e pesquisa, na extensão e nos diversos eventos que são organizados, afinal a universidade está pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nas narrativas das alunas, chamaram a atenção duas situações da formação que elas estão vivenciando. A primeira se refere à relação entre ensino, pesquisa e extensão. As alunas que se inseriram no grupo, participaram de atividades de pesquisa, extensão e do componente de aprofundamento, cresceram e se destacaram no curso. As atividades promovidas de forma articulada entre esses três eixos acadêmicos permitiram que as discentes não só tivessem novos aprendizados, mas também adquirissem conhecimentos pedagógicos-didáticos para lidar com as situações futuras. Com isso se supera a dicotomia teoria-prática. Mas o desafio é sensibilizar o corpo docente a assumir essa postura pedagógica coletiva e interdisciplinar como um novo modelo de formação.

A segunda situação destacada por elas se refere à relação com a temática. A identificação com a questão afrobrasileira permitiu um mergulho não só na questão cognitiva, no ato de adquirir novos conhecimentos. Os estudos incidiram nas suas vidas e provocaram reflexões sobre: suas identidades, suas relações familiares e como os estudos poderiam ser ressignificados, levando a uma mudança pessoal. Todas resgistraram como esses novos conhecimentos estavam transformando suas trajetórias de vidas, como vimos com Morin (2000).

O mesmo fato ocorreu com minhas orientandas de TCC e IC. No início desta pesquisa convivi com duas alunas que deram esse mesmo depoimento quando foram apresentar seus trabalhos, em 2009. A primeira era uma aluna negra, que não se via assim, e estranhou meu convite para participar da pesquisa (relato este fato nas primeiras páginas desta tese). Ela atraiu uma colega branca para o grupo que queria superar sua visão racista. A segunda aluna se emocionou no momento da sua apresentação, destacando o quanto aprendera nos estudos realizados, considerando sua vida profissional e pessoal.

Outro exemplo aconteceu com as duas alunas de IC, Ana Paula, no período 2009-2011. Ela é branca e também queria superar seu racismo, e Juliana, no período 2010-2011, aluna negra muito tímida que desabrochou a partir da participação no grupo de pesquisa. Em muitas situações vivenciadas os questionamentos de Ana Paula me ajudaram a compreender que essa não é uma problemática que deve ser conhecida só por pessoas negras, e sim, por todos/as sensíveis à causa da liberdade, democracia e cidadania. O seu depoimento expressa essa necessidade:

> Sou aluna ingressa na Universidade Estadual da Paraíba no primeiro semestre de 2008 para cursar Pedagogia, que iniciava um novo currículo. Os primeiros momentos vivenciados no espaço acadêmico foram norteados por muitas expectativas e logo percebi que gostaria de me envolver em pesquisa e outros eventos acadêmicos. Professora Margareth Maria de Melo foi a nossa sala de aula dar as boas vindas e sua exposição ficou registrada em minha mente. Lembro dela ter dito que todo/a aluno/a deve pensar na carreira acadêmica numa perspectiva de ascensão vertical – graduação-mestrado-doutorado. Posteriormente, outra docente, Cristiane Maria Nepomuceno, expressou em sala que graduação se faz a partir de um tripé - ensino-pesquisa-extensão - e foram essas primeiras informações que deram motivação a meus estudos acadêmicos. A partir de então, busquei sempre saber de grupos de estudos, eventos e projetos de pesquisa que estivessem em andamento.
> Dias depois aconteceu uma exposição dos Grupos de Trabalho do Curso de Pedagogia, no auditório, e logo me interessei pelo de Diversidade Cultural e Inclusão Social, pois me encantei com as aulas de Antropologia da Educação. Um dos temas mais discutidos foi o respeito às diferenças e a diversidade cultural. Sentia-me envolvida por essa temática e não sabia o que queria trabalhar dentro da diversidade, mas sei que gostaria que fosse nessa perspectiva.
> Então, no primeiro semestre de 2009, professora Margareth adentrou as salas do Curso de Pedagogia no intuito de avisar sobre os encontros do grupo de estudos "Etnicidade Afrobrasileira", que existe desde 2008, sendo coordenado pela citada professora. O mesmo é ligado ao Grupo de Trabalho Diversidade Cultura e Inclusão Social, do Departamento de Educação e ao Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena – NEABI, através da professora coordenadora.
> Naquele dia uma luz acendeu dentro de mim! Resolvi participar do grupo, pois era uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e ele abordava sobre diversidade. Aliás, duas colegas de turma, Rosângela e Rosimari, também entraram no grupo de estudos na mesma época. Entrei para conhecer, estudar, não pensei que seria convidada a participar da pesquisa. Inicialmente, minhas colegas de turma pareciam muito mais envolvidas com a temática do que eu, e também sentia a professora bastante interessada nelas, talvez por serem negras. Eu sempre me considerei branca, porém, meu interesse em participar do grupo tinha um objetivo pessoal, íntimo, mas não revelado por mim a priori. O tempo foi passando e percebi que o real motivo de desejar ficar no grupo estava associado a maneira como algumas pessoas de minha família, aliás, miscigenada, enxergavam a pessoa negra e a si mesmas.
> Por vezes, recordei que desde a infância nunca gostei de ouvir piadas ou brincadeiras de mau gosto sobre a pessoa negra, mas silenciei diante delas. Pensei que entrar para o grupo e estudar sobre a cultura negra poderia me proporcionar fundamentos para reagir sobre a discriminação velada, presente em minha família, bem como na sociedade. Entretanto, o

> motivo maior de estar no grupo de estudos era para não me contaminar ou me influenciar por posturas racistas dentro e fora do âmbito familiar.
> Deus nos prova! E assim, em meados de 2009, Margareth me fez um convite, gostaria que eu e Rosângela entrássemos num projeto de pesquisa que ela estava elaborando, intitulado "Racismo na formação docente". Na verdade, o projeto já existia, sendo voltado para o currículo antigo do Curso de Pedagogia e ela gostaria de investigar o novo currículo, do qual eu e Rosangela fazíamos parte. Para mim, foi a prova de que eu teria de estar nesse projeto para romper barreiras no meu interior e no meio familiar.
> E mais uma prova! Rosângela deixou o projeto antes mesmo de começarmos a colocá-lo em prática e eu assumi. Mas vieram as colaboradoras e entre elas, Juliana, eu sabia que a responsabilidade maior seria minha e comecei a pesquisa.
> Entrei em confronto comigo mesma muitas vezes até perceber que ser negro vai além da cor da pele. Eu me apegava a cor, eu me sentia branca por ter a tez clara e olhos azuis, coloquei em dúvida minhas convicções durante todo o percurso da pesquisa. Alguns depoimentos me impressionaram pela maneira como essas meninas negras viram sua própria negritude, com positividade, força e determinação. Todavia, percebi que não basta a lei 10.639/03 para que o discurso ganhe força na Universidade, é necessário bem mais, entendi que posturas têm de ser transformadas cotidianamente.
> Permaneci na pesquisa de 2009 a 2011, participei de dois momentos, o primeiro com o projeto "Racismo na Formação Docente" e o segundo, "Formação docente e Etnicidade Afrobrasileira". Notamos que afirmar ter racismo no espaço do Curso não condizia com a proposta de nosso trabalho. Essa foi só uma das muitas transformações ocorridas no caminhar da pesquisa, aprendi que nada é estático e linear. Afinal, discutíamos os cotidianos que estão sempre em movimento. Compreendi que meus estudos ainda eram poucos diante do volume de acontecimentos que vinham ocorrendo e continuei a estudar, a me questionar e a questionar os discursos e posturas dos outros perante essa problemática.
> A pesquisa contribuiu para que eu diluísse minhas convicções. Passei a me enxergar afrodescendente, percebi a mistura de raças em meus traços e na minha cultura, mesmo que ainda me considere branca. Margareth teve muita responsabilidade nesse despertar! Olho para meus familiares e percebo a linda mistura de cores e traços existentes entre nós, apesar de alguns deles não se perceberem pessoas negras, escondem-se de sua própria negritude. Tenho tentado abrir seus olhos, pois acredito não ter sido em vão meu ingresso nessa pesquisa. Há sempre um propósito para tudo o que fazemos, eu creio! (Depoimento da estudante Ana Paula).

É significativo observar o que o processo de pesquisa provocou na vida de Ana Paula. Além de desenvolver a escrita produzindo artigos, os relatórios e o seu TCC, ela questionava muito, participava ativamente do grupo de pesquisa. Suas intervenções me ajudaram a compreender que não podia restringir essa discussão para as "pessoas de cor", pois, como ela ressaltou, meu interesse a princípio era pelas alunas negras. Essa questão deve perpassar as redes de relações existentes nos cotidianos do curso, visto que, como falaram as praticantes (CERTEAU, 2007), o racismo existe e deve ser enfrentado por todos/as. Por outro lado, a discussão da história e da cultura afrobrasileira e africana no currículo da formação docente envolvem vários componentes curriculares. Neste sentido, o corpo docente do curso deve estar aberto para essa reflexão da diversidade, pluralidade, relações interrraciais, o racismo e a interculturalidade.

Para desenvolver a reflexão entre o corpo discente uma das alternativas é a pesquisa, pois permite um envolvimento maior com o estudo, a leitura, a produção escrita e o debate crítico do problema investigado. Essa dinâmica irá permitir um desenvolvimento de docentes e discentes, num processo contínuo de formação, reflexão e comprometimento com a prática

pedagógica em todos os níveis de ensino, consolidando o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a experiência de Ana Paula comprova o quanto a pesquisa contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional, pois os estudos sobre a temática afrobrasileira foi um diferencial na sua formação permitindo que se confrontasse com seus limites e provocou a busca de superação. Segundo Oliveira (2003, p. 117),

> Reconhece-se a necessidade de que todos os cursos de graduação incluam estudos obrigatórios sobre a questão racial independentes de ser ou não da licenciatura. Profissionais de todas as áreas precisam ter o domínio de conhecimentos que expliquem a maneira pela qual as desigualdades raciais foram construídas, porque estas não se restringem à educação, mas são evidenciadas em todos os setores sociais.

Será necessária uma luta permanente para que seja incluída nos cursos de graduação reflexões que ajudem os futuros profissionais vislumbrarem as origens das desigualdades raciais.

A segunda orientanda, Juliana, é mãe solteira, vive com a mãe e a filha, e percebeu o quanto sua avó e mãe, mulheres negras, que não gostam de ser negras já estavam começando a influenciar sua filha. Sua participação na pesquisa foi significativa, pois conseguiu junto às discentes citadas anteriormente estabelecer as primeiras conversas sobre as histórias de vida. Ela cresceu muito na sua atuação em sala de aula e nos estudos do grupo. O seu depoimento confirma esse avanço na aprendizagem:

> No segundo semestre de 2009 fui convidada pela professora Margareth para participar de um grupo de pesquisa sobre a temática afrobrasileira. O interesse por essa temática surgiu desde que entrei na Universidade, quando foi apresentado as/os alunas/os do Curso de Pedagogia os grupos de trabalho que poderiam participar para o desenvolvimento dos seus estudos e realização do TCC. No momento da apresentação senti uma forte identificação com o grupo de trabalho referente à Diversidade Cultural e Inclusão Social que abordava as questões de gênero, raça/etnia, deficiência e educação inclusiva. Eu não sabia explicar o por quê, talvez por saber que, segundo os relatos dos meus avós, a minha família tem uma descendência indígena e africana.
>
> Neste período participei do projeto de pesquisa intitulado Racismo no Curso de Formação Docente como colaboradora, em que realizamos uma investigação no curso de Pedagogia com o propósito de verificar a existência ou não de racismo neste ambiente e a identificação do ser negro/a. O trabalho foi realizado a partir de discussões de teóricos que tratavam da temática bem como de entrevistas com alunas e professores/as do referido curso. No desenvolvimento da pesquisa foi observada a pouca ou quase nenhuma abordagem acerca da questão afrobrasileira no currículo do curso, bem como foram detectadas situações discriminatórias. Mas como estava no início da pesquisa era difícil afirmar a existência do racismo no curso de formação docente.
>
> Este trabalho foi bastante significativo, pois comecei a perceber, a partir dos depoimentos, inclusive do meu, o quanto estava envolta de situações preconceituosas e que não tinha dado conta por não ter o esclarecimento que este trabalho me propôs. Eu achava que as expressões verbais ou as atitudes que eu via desde criança, na escola até nos dias atuais, se tratavam do ponto de vista de cada um. Não entendia como racismo, preconceito ou discriminação, visto que as pessoas interpretam o que vivenciam de formas diferentes. Desde então comecei a rever meus próprios atos e minha postura diante da minha negritude, além de observar as situações que denotavam o preconceito ou a discriminação para compreender o que leva uma

> pessoa a ter tais comportamentos. Este projeto durou mais ou menos um ano entre 2009 e 2010, e se tornou viva a valorização do ser negro/a na minha formação de sujeito.
> No segundo semestre de 2010 me tornei pesquisadora de outro projeto de pesquisa agora intitulado Etnicidade Afrobrasileira e a Formação Docente. Nesta pesquisa foram trabalhadas as histórias de vida das alunas que, na pesquisa anterior, haviam se destacado pela autovalorização da sua negritude. Com este trabalho foi possível perceber que, apesar de serem pessoas diferentes, passaram por situações discriminatórias dentro ou fora do contexto familiar e apesar de existir fatos singulares nos depoimentos, havia as situações que se assemelhavam, mas que não faziam com que as alunas perdessem a autoestima de ser negra.
> Além de pesquisadora fui uma das pesquisadas, situação na qual busquei na memória a minha história de vida. Nesta busca tive dificuldades ao trazer a tona às experiências, pois passei por algumas situações familiares e escolares que me magoaram, muitas vezes, no momento de escrita, emocionava-me e acaba chorando. Este trabalho foi de grande importância, pois tive e tenho a possibilidade de superar e modificar a minha postura como sujeito, ou seja, como mãe, filha, professora, tia, enfim papéis que eu assumo no meu cotidiano, transformando as minhas atitudes e comportamentos a partir das minhas recordações.
> No trabalho com as demais pesquisadas, sobre a sua história de vida, o que foi relevante para a minha formação foi a percepção de que, apesar de sofrer com o preconceito e a discriminação, as alunas não se abateram. E sim, assumiram sua negritude de uma forma contagiante e isso reforçou o reconhecimento de ser negra. Essa autoestima estimula as outras pessoas que, de certa forma, não se reconhecem e não se valorizam.
> Todo o trabalho foi essencial tanto para a minha formação pessoal quanto acadêmica, pois ao estudar teorias sobre a temática tive a possibilidade de adquirir conhecimentos que reforçaram a ideia de valorização. As discussões teóricas ocorreram tanto no grupo de pesquisa quanto no grupo de estudo. Acredito que todo esse estudo mostrou a importância de respeitar as diferenças e de compreender as relações que tecem a nossa identidade (Depoimento da estudante Juliana).

Como se percebe nos dois depoimentos o processo de pesquisa contribuiu muito na formação das estudantes, tanto no aspecto do autoconhecimento como na formação profissional. No caso de Juliana, a participação no grupo de pesquisa permitiu superar a timidez, ajudou no desenvolvimento da elaboração de artigos científicos e, em especial, favoreceu o crescimento como mulher negra, pois saiu da invisibilidade.

Iolanda Oliveira (2003), quando apresenta o curso de pós-graduação *lato sensu* em Relações Raciais e Educação, destaca a pesquisa, a relação teoria-prática e a relação entre a dimensão dos conteúdos com a dimensão pedagógica. Ação que favorece para que os discentes reflitam sobre o sujeito, o outro, o autoconhecimento, as relações sociais e a pertença ao grupo social. No nosso Curso de Pedagogia a experiência de pesquisa é recente e muitos docentes ainda não se envolveram nesta dinâmica. Os cursos de graduação de formação docente precisam de alguma forma articular o tripé: ensino, pesquisa e extensão, permitindo que os estudantes enriqueçam suas experiências acadêmicas, em especial, sobre a questão racial na escola e nos currículos da educação básica.

A professora Iolanda Oliveira (2006, p. 117) constata essa necessidade:

> a falta de embasamento teórico consistente e de uma decisão política no sentido de buscar soluções para função emancipatória da educação em oposição da exclusão social que tem na exclusão racial uma de suas evidências, continua a ser objeção para alterar o quadro educacional colocando-o a serviço dos seus usuários e não ratificando a exclusão social. As deficiências na formação de professores continuam a provocar graves consequências nas atividades escolares, bem como as precárias condições de trabalho impedem uma formação continuada satisfatória.

É responsabilidade dos cursos de formação docente a reflexão sobre a escola, a profissionalização e a formação permanente, por isso a necessária articulação entre a formação inicial e continuada. Essa experiência mostrou que é possível realizar essa articulação, apesar de nossas condições de trabalho na academia.

Por fim, quero destacar ainda a reação das alunas frente ao preconceito. Elas continuam apresentando as mesmas táticas usadas anteriormente de se sobressair nos estudos. Todas se empenham para dar conta de suas atividades acadêmicas e três delas buscaram o grupo de estudo e pesquisa para aprofundamento sobre a temática. Até Emanuela, que chegou por influência das professoras, encontrou no grupo o desafio de enfrentar seu próprio preconceito. O fato de existir a organização deste movimento de estudo e pesquisa tem provocado inquietações, dúvidas, rejeições, revisões, críticas e, especialmente, aprofundamento teórico que permite que as estudantes se sintam mais seguras e comecem a questionar e a incomodar.

A paralisação e o silêncio, frutos do choque da agressão sofrida, começam a ser elementos superados com a segurança adquirida na formação. As táticas usadas são enfrentamentos sem confronto. Como exemplo surge a questão da roupa, abordada por Rose; a participação nas aulas, presente na narrativa de Rose, Cláudia e Carla; o questionamento em tom de brincadeira, destacado por Emanuela; indícios que as praticantes (CERTEAU, 2007) não estão passivas. Sua indisciplina de não ficar invisível, mas de buscar ser a melhor aluna, como faz Carla, incomoda o grupo. Um detalhe importante merece ser ressaltado: estas discentes estão sempre procurando ajudar as colegas, não são egoístas, nem individualistas, de quererem ser melhores sozinhas, por competição. Querem aprender, mostram que são capazes e buscam participar qualitativamente do grupo, coletivamente.

Algumas pessoas do curso chegam a dizer que: "não é preconceito por ser negra, mas que não suportam, pois, tal aluna negra é 'metida', só quer ser a melhor, aparece falando demais ou porque é exagerada na forma de se vestir." Essas alunas saíram da invisibilidade e se destacaram, são bonitas, estudiosas, inteligentes, dominam a informática, buscam conhecimentos, produzem artigos para eventos, participam de atividades de pesquisa e extensão. São mulheres produtivas e solidárias, que assumem o Ser Negra, valorizando suas conquistas.

Até mesmo Cláudia, que não conseguiu participar do grupo de estudo e se aprofundar na temática, por conta do horário de trabalho, teve a oportunidade de conhecer os/as

estudantes do intercâmbio com a África, e a convivência com esse grupo tem permitido um aprendizado significativo. Suas narrativas atestam isso:

> Eu sempre vesti roupas de cores vivas, alegres, berrantes, como alguns falam aqui. Agora, participando do grupo de estudo sobre a questão negra, isso me fez cada vez mais gostar de me vestir assim, com roupas que eu não vestiria antes. Acabei provocando dentro da universidade um novo estilo de vestir com cores mais fortes. Acho que esse fato incomoda algumas pessoas. Com relação ao grupo de estudo estou gostando muito das discussões, do debate, tenho aprendido muito (Narrativa da estudante Rose).

> Eu acho importante você ter uma formação, uma consciência melhor daquilo que de algum modo lhe interessa com relação à questão afrobrasileira. Eu não sou uma pessoa que tem um aprofundamento teórico sobre essa questão, eu assisti apenas a uma palestra. Mas acho que mediante isso, fica mais fácil você se interessar e de se sobressair em algumas situações positivas ou negativas, quando você se aceita como é, quando aceita a sua negritude. [...] O que tem me ajudado a conhecer mais sobre o povo negro são meus amigos e amigas de Cabo Verde, Angola e Guiné Bissau [Estudantes africanos do intercâmbio]. Estou sempre aprendendo sobre sua cultura e me identifico muito com eles. Inclusive, namorei um deles e gostei de namorar um negro, percebi que era a primeira vez que isso acontecia, pois sempre tive namorados brancos (Narrativa da estudante Cláudia).

> Um dia, que um professor tirou uma brincadeira na sala, chamando- me de "pretinha" e uma das colegas aproveitou para expressar sua rejeição por eu ser negra. Lembro dela falando algo que denotava o preconceito e fiquei sem reação alguma. Em outro momento, essa mesma colega afirmou não gostar de negro e de preconceito e, em tom de brincadeira, eu falei da contradição de suas palavras. Muitas vezes fico calada e relevo o que dizem comigo. Não sei como reagir, responder, argumentar. Fico travada, ou depois de algum tempo, de forma sutil, em tom de brincadeira, me dirijo à pessoa com um questionamento (Narrativa da estudante Emanuela).

> Quando se aborda em sala de aula a história do negro, acho que a turma não se interessa, porque essa questão do preconceito, da discriminação ainda está muito arraigada nas pessoas e por mais que elas digam que não são preconceituosas, isso já está impregnado. Eu falava muito nas aulas e diminui porque fui agredida por uma colega, que chegou a afirmar que eu manipulava os professores. Sinto que a disputa é por conta das notas, por conta do meu desempenho acadêmico, e pode, inclusive, ser por conta da minha cor. Alguns professores trabalham conteúdos sobre a questão do respeito, mas essa pessoa que me agrediu parece não entender, não muda sua prática. Como eu não gosto de ir para o enfrentamento, minha mãe está trabalhando isso comigo, para que eu supere e reaja, ela está agindo até de forma agressiva para que eu tenha alguma reação, é um tratamento de choque. Sinto que é um pouco inconsciente. Eu não consigo perceber na hora o que fazer. Fico paralisada, sinto como se estivesse fugindo. Sei que preciso reagir na hora. Mas não consegui ainda. Como estou consciente desse meu limite acho que é um passo para superar essa dificuldade (Narrativa da estudante Carla).

Rose enfrentava o grupo de colegas de sala, apontava o preconceito, questionava, denunciava e se apresentava vestida da forma que gostava, mesmo sendo criticada. Uma vez, ela me disse que "somos responsáveis pela mudança, pois, somos formadoras de opinião". Cláudia, Emanuela e Carla são mais discretas tanto na forma de se vestir como de se posicionar na turma, elas evitavam o confronto direto. Cláudia ao conhecer os/as estudantes africanos/as, passou a conhecer mais sobre a África e se identificou com suas culturas. Emanuela percebe que uma colega a rejeita por ser negra, mas sua reação no momento é de paralisação, ela só consegue dizer alguma coisa em outro momento e em forma de questionamento, aos poucos ela vai conseguindo reagir à discriminação e a se posicionar em

sala de aula. Carla sente que o preconceito está arraigado no grupo, encontra em algumas colegas de sala apoio para enfrentar o problema, mas lamenta ainda sentir tanta dificuldade de se confrontar com alguém, mesmo contando com a ajuda de sua mãe.

Certeau (2007) trata da arte de dizer, para ele uma possibilidade é a narrativa. Acredito que a produção destes depoimentos já ajudou muito cada discente. "A narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprios" (CERTEAU, 2007, p.152). Cada encontro foi marcado por uma singularidade que me chamou a atenção, pela abertura, disponibilidade, e interesse em contribuir com a produção do texto. Inclusive, muitas aprenderam um pouco mais sobre si mesmas, ao longo das conversas. As estudantes ficaram muito satisfeitas com o resultado final.

Neste momento percebo dois movimentos que me provocam a reflexão. O primeiro refere-se às narrativas das estudantes quando tratam do silêncio nas relações interraciais na família e na escola, já abordado anteriormente. O segundo evidencia o racismo presente nos cotidianos do curso e também aponta o silêncio. Suas formas de enfrentamento revelam suas artes, pois não ficaram invisíveis, nem se colocaram como vítimas. Com um procedimento ético falaram do problema, mas não citaram nomes, não nomearam as colegas, seguindo, assim, os estilos de suas táticas. "Algo na narração escapa a ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas" (CERTEAU, 2007, p.154, grifo do autor). Mesmo que estimuladas por mim, elas não falaram tudo, não foi esquecimento, mas silêncio, como uma "tática" de revelar apenas o que achava apropriado.

Esse silêncio tratado aqui é diferente de quando tomei Pollak (1989) como referência. Para Pollak (1989), o silêncio significava uma questão de gestão, organização da memória, se era de utilidade falar e transmitir o passado. Foi assim que percebi aquele momento da narrativa das estudantes.

Neste outro momento, que se refere a um passado mais próximo, quase presente, o silêncio tem um significado diferente. É uma tática de convivência, pois, por mais que minha relação fosse aberta e a conversa tenha favorecido um clima de confiança, existe a relação professora x aluna. Elas estavam diante da professora e, para mim, essa atitude revela a astúcia destas alunas. Duas delas chegaram a falar como algumas pessoas de suas turmas me rejeitavam, porque rejeitavam igualmente a temática.

A complexidade dessa questão está relacionada a vários fatores. Para mim, o trauma vivido antes era uma dificuldade a ser superada, a lembrança revivia a dor do período da infância e adolescência, quando estavam mais vulneráveis. Agora, suas defesas eram mais fortes. Por isso, pensar se era preciso mesmo tocar naquele passado, não foi uma tática.

Diferente do momento, mais próximo, que está sendo vivido no curso. Ao longo dessa pesquisa já percebemos as mudanças. Basta ler atentamente as narrativas de Rose e Cláudia que se aproximam quando se refere ao curso, mas para Emanuela e Carla já se evidenciam diferenças significativas. “Olhando” para o que elas relatam sobre o curso percebemos diferenças nas práticas docentes. A forma como, a partir deste trabalho, muitas situações já foram mudadas são indícios da influência desta pesquisa. O cuidado das estudantes nos cotidianos do curso revela que elas estão sempre fabricando meios para viver bem, independentemente do racismo existente em seu entorno.

Assim, as praticantes (CERTEAU, 2007) aproveitaram esse espaço da pesquisa para colocar suas expectativas positivas e negativas em relação ao curso. Era uma ocasião que não se podia perder. Para mim foi significativa essa contribuição, visto que coordenei a comissão de reformulação do currículo do curso.

5 CONCLUSÃO

Estou grávida!
Que emoção eu sinto agora, que não consigo conter as lágrimas.
A emoção é muito grande, igual a que senti quando vi o resultado do exame de sangue, atestando que Matheus (nome do meu filho) existia.
Minha vontade é de gritar, de chorar muito, porque é Luíza (nome dado a tese) se gerando, se formando dentro de mim, nas minhas entranhas, no meu sonho, na minha vida.
Independente do que acontecerá de agora em diante, nada irá me afastar deste projeto, desta tese.
Eu quero viver esse momento e todos que estão por vir com muita intensidade, com entusiasmo, com seriedade, ternura, carinho, amor.
[...]
Vou aprender muito com ela, especialmente, a ser mulher. Com ela irei desabrochar como uma flor, bela, simples e plena.
Descobrirei a leveza, a ternura.
Mergulharei em águas mais profundas e apreciarei o infinito, o divino.
(Margareth Maria de Melo)

Sinto-me parindo "Luíza"[23].

Como no meu primeiro parto, não sinto dores horríveis. Aliás, isso foi surpresa de todos que me acompanhavam, eu não senti dor, como a minha mãe. Que bom lembrar dela, nessa hora! Ela teve nove filhos/as, todos os partos foram ao natural, sem dor.

É um momento de ansiedade, alegria, fé, esperança, vitória, medo, tudo junto numa grande profusão de emoções.

Eis Luíza! Será que conseguirei descrevê-la com propriedade? Vou tentar fazer uma síntese de tudo que desenvolvi ao longo das páginas anteriores. Espero não ser simplista e apresentar a riqueza da complexidade dos fios que, ao se cruzarem e se entrelaçarem, tecem num colorido bonito os processos de formação pessoal e profissional de cada praticante, formando redes de relações, conhecimentos e práticas.

O processo de tessitura da tese, o caminho percorrido ao longo dos quatro anos foi marcado por emoções positivas e negativas. A gestação de "Luíza" provocou mudanças significativas na minha percepção nos/dos/com os cotidianos do Curso de Pedagogia, além de transformar minha identidade como mulher negra, professora e pesquisadora.

---

[23] Luíza seria o nome da filha que durante muitos anos sonhei em ter, quando engravidei veio Matheus. Luíza é também o nome de uma mulher negra africana que veio para o Brasil como escrava e se tornou líder da Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835 (Luíza Mahin).

Nos caminhos trilhados fui me descobrindo, me desvelando a ponto de sentir o racismo presente em meus pensamentos. E enxergar a discriminação no meu comportamento consequencia do embranquecimento que vivi em função do *status* de professora universitária, da negação da minha história por falta de conhecimentos sobre a trajetória do povo negro e ainda da descaracterização física quando não assumia a beleza dos meus cachos e traços negros.

Enfrentar essa situação foi um grande desafio, um desnudar-se, que ao longo do processo foram gerando conflitos, enfrentamentos, momentos paralizantes, mas também muitas descobertas, aprendizados, emoções positivas e crescimento.

Meu desconhecimento sobre a temática levou a uma busca constante, no entanto, era muito conteúdo para estudar em pouco tempo e a ansiedade atrapalhou um pouco, pois queria dar conta de tudo: estudo, trabalho, filho e marido. Reconheço que preciso aprofundar muito meus estudos, em especial, sobre a identidade negra.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos me ajudou a perceber que além do movimento organizado por algumas entidades na busca de enfrentamento do racismo, existe um movimento nos cotidianos vivido por pessoas comuns que provoca grande influência no contexto e precisa ser considerado. Um exemplo foi o que ocorreu com as praticantes desta pesquisa. Pois, elas não atuavam no movimento negro, mas nos seus cotidianos enfrentaram situações de racismo com astúcias e táticas (CERTEAU, 2007).

Durante a escrita da tese me refiro a professoras e alunas negras, as praticantes. Elas são sujeitos, senhoras de suas vidas, mesmo as mais jovens buscam tecer suas histórias com autonomia. São praticantes porque lutaram/lutam para conquistar um lugar na vida, usando de toda astúcia para fabricar (CERTEAU, 2007) meios de enfrentamento das adversidades surgidas nas suas trajetórias. A princípio, pensei que encontraria mulheres sofridas, vítimas, passivas, mas para minha surpresa, descobri mulheres estudiosas, trabalhadoras, guerreiras, que buscaram/buscam ser felizes. Nas histórias existe, sim, sofrimento, inerente ao processo de tessitura de cada "eu". Todavia, elas não ficaram na condição de "coitadinhas", procuraram táticas (CERTEAU, 2007) para encarar as adversidades, dentre elas o racismo, mesmo através do silêncio.

O estudo, o silêncio e o trabalho foram as táticas mais usadas pelas praticantes para superação dos limites que a vida lhes impôs. O lugar que cada uma conquistou/busca conquistar revela um engajamento na luta por melhores condições de existência, saindo do lugar subalterno destinado à pessoa negra. Algumas de origem muito humilde investiram no estudo para conseguirem postos de trabalho que permita uma vida mais confortável. O maior

exemplo foi Severina que começou como empregada doméstica e conseguiu ser professora universitária nas duas instituições públicas de Campina Grande.

Estas mulheres, no percurso de suas histórias de vidas viveram/vivem processos de *afirmaçãonegação*, visto que suas identidades não são fixas, são negociações e renegociações (MUNANGA, 2010) que geram alegrias e conflitos, num fluxo/refluxo, "num indo e vindo" permanente. O próprio entendimento do que é "Ser Negra" é tecido por cada uma, não existe um modelo a ser seguido. Elas foram se gerando nas relações com o/a outro/a. A partir de cada contexto familiar, escolar, acadêmico, profissional. A complexidade (MORIN, 2010) de cada contexto envolve a classe social, as condições econômicas, os *espaçostempos* vividos e as relações interraciais.

O movimento de tessitura da identidade de cada praticante como mulher negra é paralelo às lutas e às conquistas do Movimento Negro, uma das quais garante o racismo como crime inafiançável, o que exigiu mais respeito e cuidado nos cotidianos no trato de pessoas negras. A denúncia sobre o mito da democracia racial por parte dos movimentos sociais de negros revela que existe racismo no país, pois a maioria das pessoas negras está nos piores lugares da sociedade brasileira. Assim, a luta por direitos através das políticas de ações afirmativas é um dos caminhos para reparar essa realidade social. A partir das conquistas se percebe uma maior presença de pessoas negras com acesso a bens e serviços e mais participação nas mobilizações em torno da afirmação do ser negro nas relações interraciais.

A maioria das praticantes partiu da "marca", do fenótipo, dos traços físicos para identificar a pessoa negra, mas os estudos mostraram a necessidade de superação desta visão: é preciso reconhecer as raízes do povo brasileiro para compreender a história deste povo. A partir da ancestralidade, as origens serão identificadas e estas poderão trazer o passado de resistência e luta por liberdade, dignidade, cidadania que produzem o orgulho de ser negra, recuperando a autoestima e a capacidade de organização e mobilização para combater o racismo e as desigualdades raciais. Assim, assumir a identidade racial negra é uma decisão política como nos lembram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Conhecer a história e a cultura do povo negro a partir do olhar dos vencidos é uma necessidade para superação da alienação de pessoas negras (MUNANGA, 2009) e não negras; aprender a valorizar a herança de matriz africana, superando a hierarquização entre as culturas e reconhecendo o legado afrobrasileiro presente nos cotidianos das relações sociais, é uma demanda da formação docente; reconhecer e apoiar a luta contra toda forma de racismo e discriminação não é uma ação limitada ao Movimento Negro e sim de todas as pessoas,

independentemente do pertencimento racial, e ainda esclarecer que todos/as perdem com o racismo.

A história de vida das praticantes revelou ainda as astúcias e táticas (CERTEAU, 2007) usadas para enfrentar os conflitos decorrentes do racismo, bem como os avanços conquistados com o estudo e o trabalho profissional. Mesmo que algumas não tenham assumido uma militância no Movimento Negro, suas posturas de indignação frente às questões de racismo foram uma espécie de militância no movimento dos *espaçostempos* dos cotidianos, rejeitando o lugar que era comum à maioria das mulheres negras deste país. As redes de relações, de conhecimentos e de práticas que foram tecidas ao longo de suas trajetórias permitiram a conquista do reconhecimento e respeito da comunidade acadêmica, bem como favoreceu a aquisição de novos conhecimentos, transformando-as em profissionais coerentes com a luta pela valorização ao docente.

As professoras Severina e Maria sofreram mais com o racismo que as professoras Cristiane e Margareth (eu) por conta da origem social, mesmo estas não sendo ricas, mas estudaram em escolas privadas e seus tipos fenótipos eram denominados de morenas e não de negras.

Os cursos de formação docente precisam abordar essa temática para capacitar os futuros professores/as para a responsabilidade de lutar contra o racismo e todas as formas de exclusão. Essa abordagem envolve o *ensinaraprender,* em que professores/as e estudantes assumem compromisso com uma educação crítica, democrática e antirracista.

O desafio agora é continuar vivenciando nos cotidianos do Curso de Pedagogia o processo de tessitura de redes de relações que superem os "olhares tortos" e a discriminação entre os segmentos acadêmicos. As relações entre o corpo discente devem ser refletidas a partir dos estereótipos presentes nos *espaçostempos,* assim como, os limites pessoais e sociais que geram o preconceito devem ser enfrentados.

A promoção de estudos e pesquisas sobre conhecimentos relacionados à África e os/as afrobrasileiros/as poderiam ser organizados de forma que envolvessem mais pessoas, tanto nos grupos e cursos de aprofundamento, como nos eventos de socialização do conhecimento produzido. As atividades programadas no currículo do curso poderiam ser redistribuídas permitindo maior engajamento de estudantes, bem como deveria haver a oferta de um componente curricular obrigatório sobre História da África. A reflexão dos/as docentes formadores/as a partir de uma perspectiva plural, intercultural, poderia auxiliar na superação do eurocentrismo presente nos conteúdos da formação docente.

A realização de práticas ao longo do processo de formação deve desenvolver o senso crítico para a desnaturalização do racismo, bem como a promoção de atividades inclusivas. Para tanto, os corpos docente e discente necessitam estar abertos/as à crítica propositiva e envolvidos/as no processo de decisão, planejamento, execução, avaliação e socialização das atividades.

Assim, tecer um processo de formação docente no Curso de Pedagogia comprometido com uma educação inclusiva, nos cotidianos seria partir da relação entre sujeitos, praticantes, num contínuo *fazerdesfazer*, o que exige um diálogo permanente entre a *práticateoriaprática,* num movimento de *pesquisaintervenção.* Isso implica a reflexão da trajetória pessoal e coletiva e a articulação da ação pedagógica com um projeto político de transformação da sociedade excludente em sociedade plural e solidária.

Outro aspecto que preciso destacar é a dificuldade de algumas praticantes para ter visibilidade e/ou enfrentar situações de confronto direto sobre o racismo, embora reconheçam a importância e necessidade de tratar destas questões nos seus cotidianos e no curso de formação docente. Pareceu-me que os traumas sofridos por algumas praticantes precisam ser tratados e alguns, inclusive, por profissionais especializados.

Ao trazer a história de vida das praticantes para este texto, entendo que proponho um aprendizado socializado com os leitores, pois desde as conversas, cheias de trocas de experiências e emoções até a tessitura dos textos a quatro mãos, tudo constituiu um *ensinaraprender* de uma riqueza imensurável. A minha própria história foi sendo tecida nesses momentos. Os encontros para as conversas foram singulares e o que me despertou a atenção foi a abertura, a disponibilidade e o interesse em contribuir com a produção do texto. Muitas falaram que aprenderam um pouco mais sobre si mesmas durante esse processo.

O silenciamento foi algo marcante que me conduziu a entender que a memória pode ser feita de silêncios. Os movimentos que provocaram/provocam silêncios ou negações entre as praticantes precisam ser retomados, uma vez que a reflexão sobre esse silenciamento pode revelar muito da influência do racismo e de outros problemas sofridos em suas existências. Suas táticas são "artes" de enfrentamento do racismo e revelam que não ficaram invisíveis nem se colocaram como vítimas. Espero que colaborem de forma expressiva com a luta contra toda forma de preconceito e discriminação seja na academia ou na escola.

É significativo dizer o quanto essas experiências provocaram mudanças na tessitura das minhas identidades como professora/pesquisadora e mulher negra, dos meus conhecimentos sobre a temática, das minhas práticas sociais e educativas e, ainda, das

relações que tenho estabelecido nos meus cotidianos, num entrançado bonito que enriquece minha história de vida.

Minha paixão pela temática em alguns momentos me possibilitou viver a contradição através da complexidade e dos dilemas que a perpassam, permitindo impactos e rompimentos com uma visão ingênua. Sei que preciso de muito aprofundamento, que tenho muito a descobrir e a contribuir com a formação de docentes mais sensíveis à causa da negritude e comprometidos com a tessitura de uma sociedade justa, plural, antirracista e solidária.

Um destaque que precisa ser aprofundado posteriormente é o "não dito" pelas praticantes em muitos momentos e que pode ser uma limitação da pesquisadora quando dos encontros ou mais uma tática de silenciamento por parte das praticantes. Quase não se falou do momento atual nas famílias, parecendo que não se sente mais discriminação, que todos acolhem a pessoa negra sem problemas, as dificuldades de falar do passado recente também se revelaram quando se tratou da academia, apresentar cenas do cotidiano de discriminação pareceu não existir. Será que o racismo diminuiu ou estamos acostumados com ele a ponto de não perceber sua manifestação?

Outro "não dito" é sobre a visão de professores/as formadores/as sobre a temática da *inclusãoexclusão,* parece que essa questão é específica e não envolve o conjunto da educação, a falta de sensibilidade a discussão sobre o racismo é presente nos cotidianos da academia.

Por fim, um "não dito" é o racismo introjetado por muitas das praticantes é a alienação das mesmas sobre a temática da negritude. Ficou evidente a necessidade de estudo e aprofundamento para estas, neste sentido, as professoras Cristiane e Maria poderão dar grande contribuição no estudo desta temática.

Os "não ditos" necessitam de aprofundamento em trabalhos posteriores, esses silenciamentos questionam: será que não existe mais racismo? Ou foi naturalizado dificultando sua identificação nos cotidianos?

Quero esclarecer que a colcha de retalhos tecida ao longo desta trajetória não é justaposição como usualmente é entendida, para, além disto, significa a socialização das experiências vividas nos cotidianos das praticantes.

Meu envolvimento emocional interferiu muito no processo da pesquisa e não podia ser diferente, pois mergulhar nos cotidianos implica se encharcar, se permitir ser tocada, isto é, questionar e ser questionada, duvidar e levantar dúvidas, estar aberta às emoções, aos sentidos e *ensinaraprenderensinar*. Combater meu próprio racismo, o medo de falar, escrever, enlouquecer, de morrer fez parte desta caminhada.

Viver este parto é um momento grandioso. *Luíza nasceu*!

Não sei se choro ou abro um sorriso. É uma emoção saber que sou capaz, apesar de todos os limites deste texto e do seu processo de produção. Mas eis aqui o que consegui acumular ao longo destes anos e gerar das minhas entranhas. Espero conseguir socializar e transmitir toda a riqueza deste aprendizado. Sei que minha jornada só está começando na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/Negras espero muito contribuir com a formação de professores. Aqui estou, pronta para os novos desafios!

REFERÊNCIAS

Eu fico
com a pureza
da resposta
das crianças,
é a vida,
é bonita
e é bonita..
(Gonzaguinha)

ALVES, Nilda; MACEDO, Elisabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos (Organizadores). *Criar currículos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória E Currículo; v.1).

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:* sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.15-38.

_____. Sobre Movimentos Das Pesquisas Nos/Dos/Com Os Cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:* sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 39-48.

ALVES, Nilda; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, I. B. de. Uma História Da Contribuição Dos Estudos Do Cotidiano Escolar Ao Campo Do Currículo. In: Lopes, A. C.; Macedo, E. (Organizadoras). *Currículo:* Debates Contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102 (Série Cultura, Memória E Currículo; v.2).

BARROS, S. A. P. de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 79-92.

BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória*: Ensaios De Psicologia. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC, SEPPIR, SECAD, INEP, 2004.

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: abril de 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas *Híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão. Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 13. ed. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-33.

CUNHA JÚNIOR, H. Nós, afro-descendentes: história africana e afro descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 249-273.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo:* racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

_____. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

D'AVILA, J. *Diploma de brancura*: política racial e social no Brasil – 1917-1945. (Tradução Claudia Sant'Ana Martins). São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In PEREIRA, A. M.; SILVA, J da. (Orgs.) *Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p.17-48.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos Brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.157-175.

FERREIRA, Ricardo F. *Afrodescendente:* identidade em construção. São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 13. jan/abr. 2007.

GARCIA, A. dos S. Racismo e educação: dilemas e desafios. In: _____. *Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais*: Salvador, cidade D' Oxum, Rio de Janeiro, cidade de Ogum. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto.* 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. (Coleção GRIÔ).

_____. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 21. Set/out/Nov/dez. 2002.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos. Perspectivas sobre raça e classe no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. *Cor e estratificação Social.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença:* e se o outro não estivesse aí.. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÖWY, M. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio: uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MACHADO, Antonio. Cantares. Disponível em: <http://www.astormentas.com/din/poema.asp?key=10543&titulo=cantares >. Acesso em: 26 jun.2010.

MELO, Josemir Camilo. 'Nuvens negras': vulgata e discriminação racial. In: *X Semana de Pedagogia*. Educação, direitos humanos e Contemporaneidade. Anais. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade; implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. Petropólis: [s.n.], 2008. p. 38-66.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MÜLLER, M. L. R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. de. *Relações raciais e educação:* novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 73-106.

_____. *A cor da escola*: imagens da Primeira República. Cuiabá, MT: Entrelinhas/EDUFMT, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de et AL (org.). *Relações raciais e Educação:* Temas Contemporâneos.- Niterói: EdUFF, 2002. p. 61-83.

_____. *Negritude*: usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas* – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP et alii, 2008. p.49-64.

_____; SGARB, P. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção Social e histórica do racismo e suas repercussões na Educação Contemporânea. *Cadernos Penesb- Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói, n. 9, p.257-281, dez. 2007.

_____. A Incorporação da Dimensão Racial do fenômeno educativo ás funções da Universidade: Origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus; SISS, Ahyas (org.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira*: experiências de Intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 87-147.

_____. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In _____ (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In: _____ (org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006. p.93-150.

PAIS, José Machado. Nas rotas do quotidiano. In: PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana*: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Amílca A. Linhas (da cor) cruzadas: relações raciais, imprensa negra e movimento negro no Brasil e nos Estados Unidos. In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J da. (Orgs.) *Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 109-126.

PEREIRA, Amauri Mendes. Teorizações orgânicas: "saltos para luz" na conjuntura da luta contra o racismo no Brasil. In: _____; SILVA, Joselina da. (orgs.). *Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 206-237.

_____. *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Tradução de Monique Augras. Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Tradução de Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto história*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, p. 13-49, 1997.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro*: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Sales A. dos. "O negro no poder" no Legislativo: Abdias do Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro. In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J. da. (Orgs.) *Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 127-163.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40. jan./abr. 2009.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África*: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 65-78.

SILVA, Joselina da. Jornal SINBA: a África na construção identitária brasileira dos anos 1970. In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J da. (Orgs.). *Movimento Negro Brasileiro*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 184-205

TURA, Maria de Lourdes R. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, L. A.; TURA, M. L. R. (orgs.). *Sociologia para educadores 2*: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet. 2005. p.101-135.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico*. Campina Grande, PB. 2009.

VEIGA, C. G. Escola pública para negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, set./dez. 2008.

VIANA, Larissa. O idioma da Mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1979. p.17-26.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2009. p.7-72.