

As fotografias 35, 36, 37 e 38 são ligadas ao segundo evento em homenagem a Nelson Mandela e seguindo as influências do movimento antiapartheid brasileiro. Na fotografia 35 temos o Reitor Charly Fayal novamente, Maria José e Januário Garcia, sendo que este segura o diploma oferecido pela universidade para Nelson Mandela (fotografia 37). O fato de ter ligado o primeiro evento a Maria José se deu pela presença de Januário, as datas terem sido muito próximas, pois a Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a resolução nº 402 no dia 10 de outubro de 1985 e o diploma concedido pelo Reitor data de 11 de outubro de 1985. Acredito, assim, que esteve envolvida nesses eventos. Na fotografia 36, o homem negro que está do lado de Januário usa uma camisa com o símbolo do IPCN³⁹, assim como o reitor Charley segura uma pasta com as mesmas siglas na fotografia 38.



Fotografia 35- Acervo J. Vitalino

³⁹ Instituto de Pesquisa das Culturas Negras.

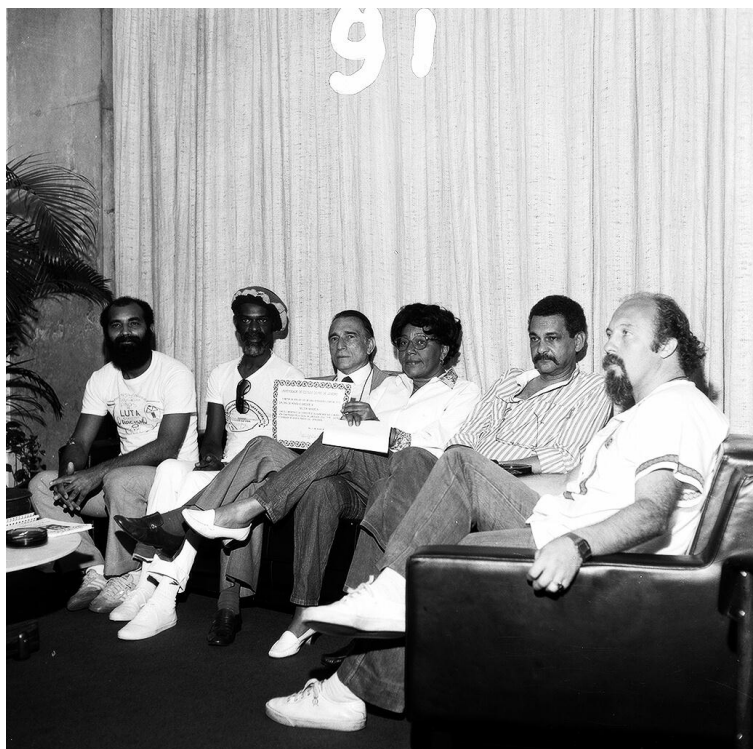
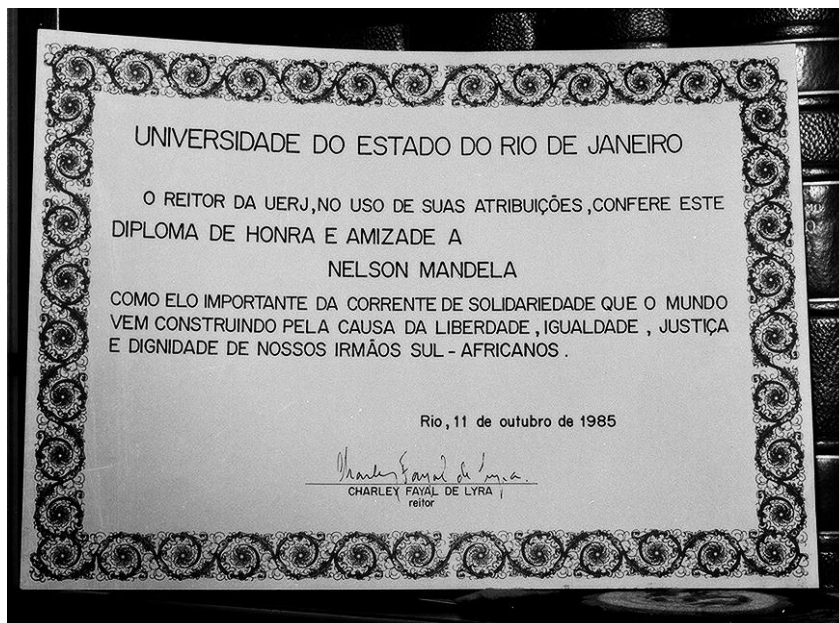


Foto 36- Acervo J. Vitalino



Fotografia 37- Acervo J. Vitalino



Fotografia 38- Acervo J. Vitalino

Uma terceira seleção para meu encontro com Lúcia Maria foi mais aleatória, separei as imagens ligadas a festividades, esportes e outros eventos que poderiam estar ligados às atividades da professora Maria José, meus olhares sobre este material possibilitou montar algumas observações, ligadas às diversas manifestações fotografadas.

As fotografias 39, 40, 41, 42 e 43 mostram integrantes de escolas de samba. A UERJ está localizada em uma região onde o samba é importante: em seu entorno temos a o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira e Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, além de Vila Isabel ser o bairro onde nasceu e viveu Noel Rosa, conhecido sambista carioca. Alguns dos integrantes dessas escolas e comunidades foram moradores ou suas famílias são oriundas da ‘favela do esqueleto’ e alguns trabalham na própria UERJ. Nas fotografias ligadas ao samba, como as abaixo, pude perceber como este ‘tomava’ a UERJ, se espalhando por todos os seus espaços, para todo mundo ver. Também pude perceber como este era usado para entreter os convidados (fotografia 41), sendo esta uma característica forte no Brasil: o samba sendo mostrado como identidade do país; o samba como símbolo da mistura de todas as raças, como um representante da “democracia racial”, pois no é “tudo junto e misturado”. Nesse sentido, Pereira (2006, p.52) escreve:

a “mistura”, neste sentido, vai sendo pensada na transição de um problema para uma solução. A mestiçagem vai servir, principalmente no governo Vargas, como modelo ou exemplo de convivência que vai encontrar no samba sua consolidação. O samba que se espera capaz de produzir sentimentos de nacionalidade. Essa empreitada foi favorecida pela implantação da indústria cultural – rádio e disco, tendo a Rádio Nacional desempenhado o papel de “integração nacional”. Vários compositores – Noca da Portela é um deles – dizem que “o que tocava na Rádio Nacional era sucesso no Brasil todo. A Rádio Nacional era como a Globo é hoje”. Mas se o samba, como gênero musical, foi aceito como ícone da cultura brasileira, como agente catalisador de uma suposta essência nacional, ele mesmo sempre esteve carregado de contradições, principalmente pela capacidade de aglutinar as diferenças sem reduzi-las. Ao samba acorreram gente dos vários cantos do país, adotando-lhe como sentimento, mas ampliando-lhe a complexidade. Do gaúcho Lupicínio Rodrigues ao ítalo-paulista Adoniran Barbosa, do baiano Riachão passando por Cartola e Nego Fugão, o mesmo samba cruza o país levando consigo os desejos contraditórios de uma identidade nacional homogênea. Contradição da sua própria condição como cultura negra numa sociedade que não vê o negro como cidadão e sim como ex-escravo ou um objeto metafísico sub ou supervalorizado, o que dá no mesmo, no sentido de sua não existência como pessoa com história. Condição paradoxal que faz com que o samba “entre” em certos lugares, mesmo que, em alguns, como coisa “popular”, portanto exótica, ou quando precisamos mostrar nosso “folclore” a algum estrangeiro. O samba entra em muitos “lugares” como produto cultural simbólico, como produto de mercado desvinculado das suas referências, das gentes e das maneiras de viver dessa gente que lhe dá vida. O samba entra em muitos salões elegantes, mas o negão compositor, muitas vezes, fica do lado de fora ou, quando entra, vira o popular que dá o toque de autenticidade como requisito fundamental a determinados gostos intelectuais.



Fotografia 39- Acervo J. Vitalino



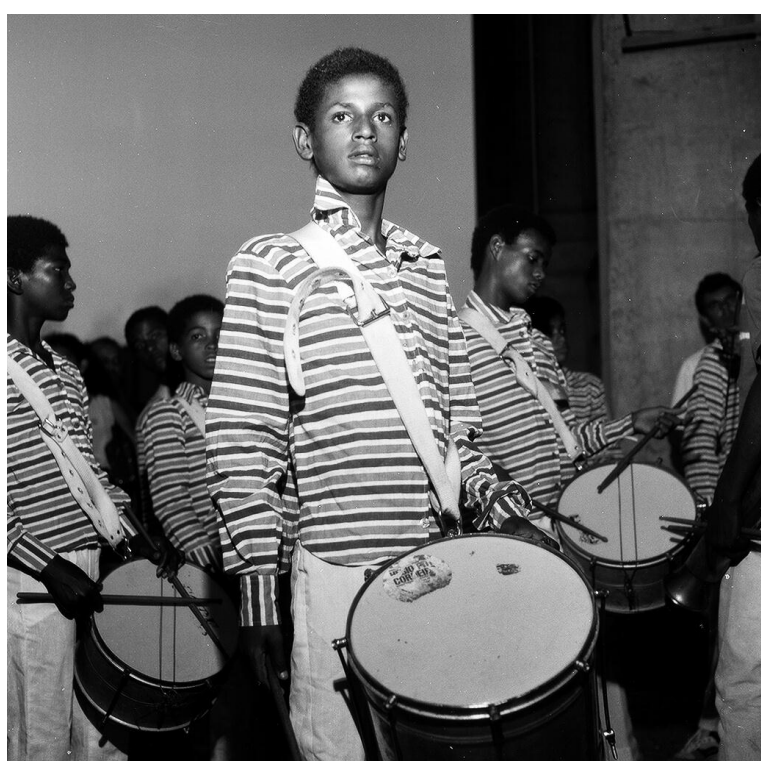
Fotografia 40- Acervo J. Vitalino



Fotografia 41- Acervo J. Vitalino



Fotografia 42- Acervo J. Vitalino



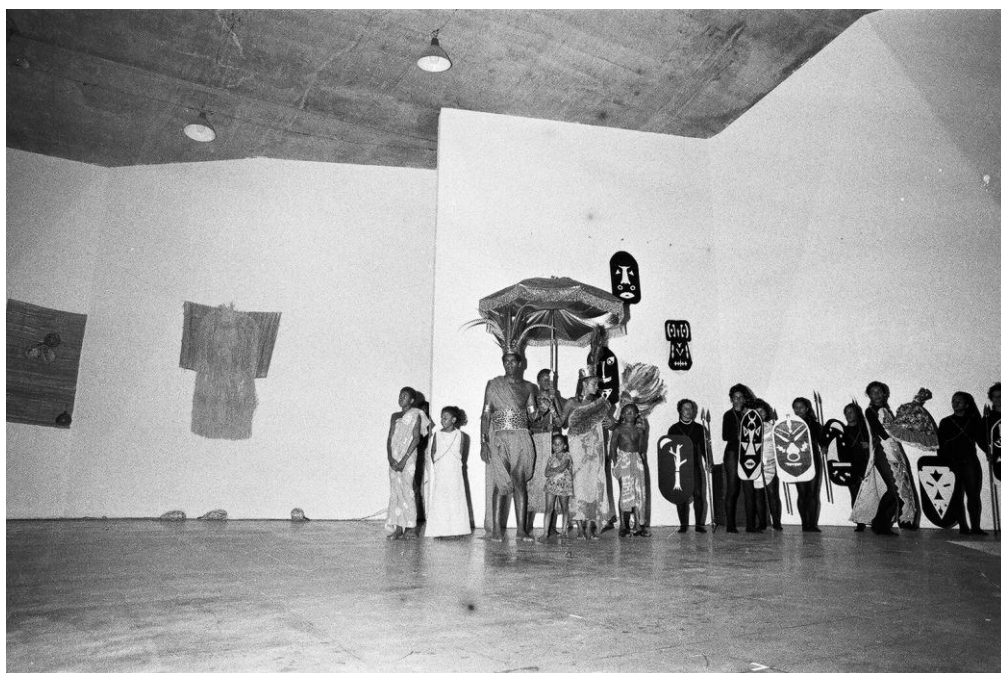
Fotografia 43- Acervo J. Vitalino



Fotografia 44- Acervo J. Vitalino



Fotografia 45- Acervo J. Vitalino



Fotografia 46- Acervo J. Vitalino



Fotografia 47- Acervo J. Vitalino

As fotografias 44, 45, 46 e 47, logo acima são uma apresentação de Maracatu⁴⁰. Nelas aparece uma mistura de elementos interessantes, referências culturais diversas. O maracatu data de 1711 e é constituído por 30 a 50 figuras. Entre elas estão o porta-estandarte, trajado a Luís XV (como nos clubes de frevo). Atrás, vêm as Damas do Paço, no máximo duas, e que carregam as Calungas, que são bonecas de origem religiosa, que simbolizam uma rainha morta.

A dança executada com as Calungas tem caráter religioso e é obrigatória na porta das igrejas, representando um "agrado" a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito. Quando o Maracatu visita um terreiro, homenageia os Orixás.

Depois das Damas do Paço segue a corte: Duque e Duquesa, Príncipe e Princesa, um Embaixador (nos Maracatus mais pobres o Porta-estandarte vale como Embaixador).

A corte abre alas para o Rei e a Rainha, que trazem coroas douradas e vestem mantos de veludo bordados e enfeitados com arminho. Nas mãos, trazem pequenas espadas e cetros reais. O Rei é coberto por um grande pálio encimado por uma esfera ou uma lua, transportado pelo Escravo que o gira entre suas mãos, lembrando o movimento da Terra. O uso deste tipo de guarda-sol é costume árabe, ainda hoje presente em certas regiões africanas. Alguns Maracatus incluem, nesse trecho do cortejo, também meninos lanceiros e a figura do Caboclo de Pena, que representa o indígena brasileiro e tem coreografia complicadíssima.

A orquestra do Maracatu Nação é composta apenas por instrumentos de percussão: vários tambores grandes (alfaias), caixas e taróis, ganzás e um gonguê (metalofone de uma ou duas campânulas, percutidas por uma vareta de metal). Hoje em dia, se usa os agbes ou xequerês (instrumento confeccionado com uma cabaça e uma saia de contas). O Mestre de Toadas "puxa" os cantos, e o coro responde. As baianas têm a responsabilidade de cantar mas, outras vezes, são os caboclos os que cantam. Todos os dançarinos também podem participar do canto, no entanto. Este Maracatu mais tradicional é chamado de Baque Virado porque este termo é sinônimo de um dos "toques" característicos do cortejo.

Os Maracatus de Baque Virado sempre começam em ritmo compassado, que depois se acelera, embora jamais alcance um andamento muito rápido. Antes de se ouvir a corneta ou o clarim, que precedem o estandarte da Nação, é a zoada do "baque" que anuncia, ao longe, a chegada do Maracatu.

⁴⁰ Maracatu é uma manifestação cultural da música folclórica pernambucana afro-brasileira. É formada por uma percussão que acompanha um cortejo real. Como a maioria das manifestações populares do Brasil, é uma mistura das culturas indígena, africana e européia. Surgiu em meados do século XVIII.

O Maracatu se distingue das outras danças dramáticas e das danças negras em geral pela sua coreografia. Há uma presença forte de uma origem mística na maneira com que se dança o Maracatu, que lembra as danças do Candomblé. Balizas e Caboclos dançam todo o cortejo. Baianas e Damas do Paço têm coreografias especiais. Todos os outros se movimentam mais discretamente. Caboclos e Guias fazem muitas acrobacias, que parecem com os passos dos frevos de carnavalescos. Mário de Andrade descreve a dança das yabás (baianas):

embebidas pela percussão, dançam lentas, molengas, bamboleando levemente os quartos, num passinho curto, quase inexistente, sem nenhuma figuração dos pés. Os braços, as mãos é que se movem mais, ao contorcer preguiçoso do torso. Vão se erguendo, se abrem, sem nunca se estirarem completamente no ombro, no cotovelo, no pulso, aproveitando as articulações com delícia, para ondular sempre. Às vezes, o torso parece perder o equilíbrio e lentamente vai se inclinando para uma banda, e o braço desse lado se abaixa sempre também, acrescentando com equilíbrio o seu valor de peso, ao passo que o outro se ergue e peneira no ar numa circulação contínua e vagarenta

Essas referências podem ser localizadas nas fotografias acima⁴¹. As fotografias 48 e 52 são rodas de capoeira⁴², a número 49 representa o Maculelê⁴³. Na fotografia 50 e 51 temos o reitor Charley Fayal e Maria José na inauguração do LCPF, este reitor aparece em diversas fotos junta a Maria José, insinuando que estes mantinham estreitas relações, um ponto que demonstra como esta transitava em diferentes esferas desta instituição. Nos números 53 e 54 temos apresentações de festas juninas, estas são recorrentes em diversas fotografias, a festa junina da Educação Física é referência na UERJ e muito conhecida até hoje, pois faz parte das atividades da disciplina que foi ministrada por Maria José e que, atualmente, o é de sua filha. Por fim, as imagens 55 e 56 são shows de uma famosa cantora chamada Eliana Pittman. Particularmente nesta última seleção muitas são as referências às culturas⁴⁴ denominadas

⁴¹ Ainda tenho outras imagens desta apresentação de Maracatu, porém fiz uma seleção das que possuíam uma melhor visualização e pudessem ser usadas para esta dissertação.

⁴² A Capoeira é uma expressão cultural brasileira que mistura arte-marcial, esporte, cultura popular e música. Desenvolvida no Brasil principalmente por descendentes de escravos africanos com alguma influência indígena, é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e complexos, utilizando primariamente chutes e rasteiras, além de cabeçadas, joelhadas, cotoveladas, acrobacias em solo ou aéreas.

⁴³ Maculelê é um tipo de dança folclórica brasileira de origem afro-brasileira e indígena. O maculelê em sua origem era uma arte marcial armada, mas atualmente é uma forma de dança que simula uma luta tribal usando como arma dois bastões, chamados de grimas (esgrimas), com os quais os participantes desferem e aparam golpes no ritmo da música. Num grau maior de dificuldade e ousadia, pode-se dançar com facões em lugar de bastões, o que dá um bonito efeito visual pelas faíscas que saem após cada golpe. Esta dança é muito associada a outras manifestações culturais brasileiras como a Capoeira e o frevo.

⁴⁴ Sobre o uso desse termo no plural recorro a Veiga-Neto (2003, p.11): Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir- ou, às vezes, no sentido até de detonar- o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de “culturas” em vez de falarmos em Cultura. Em qualquer caso, esse deslocamento está fortemente conectado à vasta crise da Modernidade. E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão- nem somente, nem mesmo preferencialmente- epistemológica. Muito mais que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão

como populares. Estas são consideradas mais comumente como manifestações de massa, em um processo equivocado de hierarquização das culturas, das quais algumas – as populares, de massa, justamente - são vistas e tratadas como algo menor pela parcela hegemônica de nossa sociedade que desenvolvem ações para desqualificá-las, talvez por estas serem geralmente ligadas às nossas descendências afro-diaspórica e indígena. Mas, Hall (2009, p.240) que

essas oposições não podem ser construídas de forma puramente descritiva, pois, de tempos em tempos, os “conteúdos” de cada categoria mudam. O valor cultural das formas populares é promovido, sobe na escala cultural – e elas passam para o lado oposto. Outras coisas deixam de ter valor cultural e são apropriadas pelo popular, sendo transformadas nesse processo. O princípio estruturador não consiste dos conteúdos de cada categoria- os quais, insisto, se alterarão de uma época a outra. Mas consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta. Essas categorias permanecem, embora os inventários variem. Além do mais, é necessário todo um conjunto de instituições e processos institucionais para sustentá-las – e para apontar continuamente a diferença entre elas. A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo – que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais.

Nesse sentido, fui buscar em Skliar (2003, p.26) sobre como produzimos o outro como diferença. Ele diz:

poderia ser o outro, na sua alteridade radical ou na sua singularidade irredutível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso seja necessário exorcisar a sua sedução? Ou será, simplesmente, que a alteridade desaparece progressivamente com o aumento em potência dos valores individuais e a destruição dos valores simbólicos? Seja como for, o caso é que a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença na falta de poder viver a alteridade como destino.

Este continua,

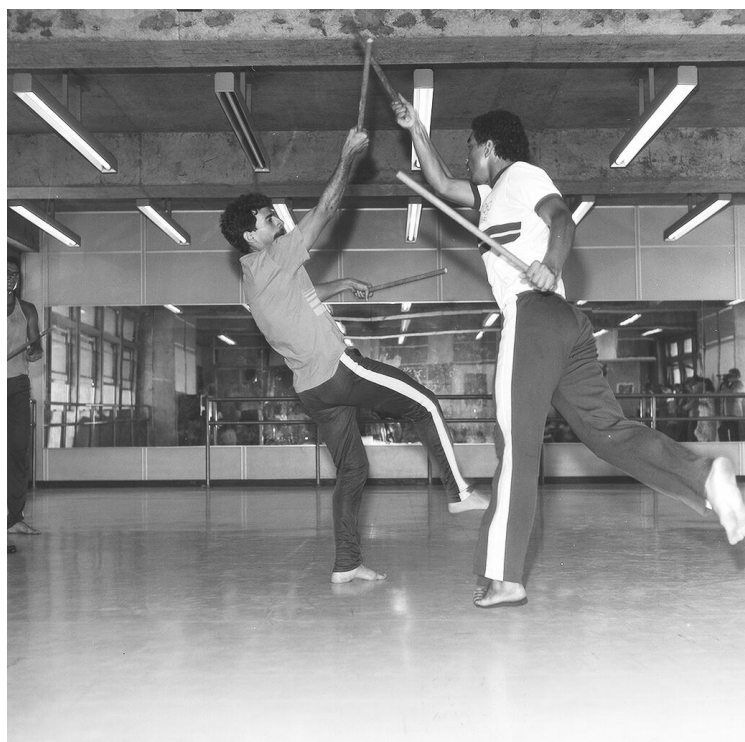
o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo

política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica.

novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral. (SKLIAR, 2003, p.29)



Fotografia 48- Acervo J. Vitalino



Fotografia 49- Acervo J. Vitalino



Fotografia 50- Acervo J. Vitalino

Estas manifestações, das culturas populares, tal como as podemos observar nas fotografias do acervo organizado, se mostraram como uma possibilidade de como Maria José trabalhava sua disciplina e talvez seria uma pista das táticas de que lançava mão para ocupar tal *espaçotempo* institucional. Foi munida de todas essas dúvidas, devaneios e inquietações que marquei meu encontro com Lúcia Maria, talvez delegando um peso maior que o possível para uma filha na busca da história de sua mãe. Sem uma entrevista propriamente estruturada, mas me considerando aberta - apesar de já ter criado histórias e suposições sobre esta história, me permitindo neste processo de pesquisar “criar minhas interpretações”, tendo Kossoy (2001,p.45) como meu fiel parceiro quando este escreve que *essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluidas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos.*

Eis as fotografias acima referidas e que mostram pistas que segui na busca da história de Maria José, antes do encontro com sua filha:



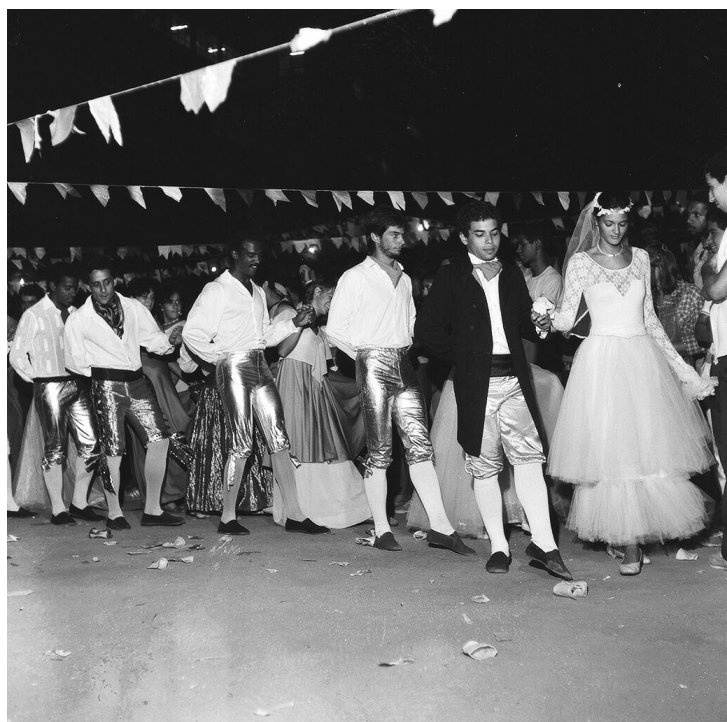
Fotografia 51- Acervo J. Vitalino



Fotografia 52- Acervo J. Vitalino



Fotografia 53- Acervo J. Vitalino



Fotografia 54- Acervo J. Vitalino



Fotografia 55- Acervo J. Vitalino



Fotografia 56- Acervo J. Vitalino

5.1 Meu encontro com Lucia Maria e Maria José

Solitária
A aranha tece
Formando quadrantes geométricos
Deixando seu rastro de seda
Sua teia interessa apenas a si mesma
Aos poucos que optaram se emaranhar
E aos perdidos que não conseguem
Se desprender de suas linhas
(ROSA, 2005,p.99)

O primeiro encontro que tive com a Profa Lucia Maria foi no Laboratório de Programa de Culturas Populares e Folclore (LCPF), localizado no 9º andar, em uma sala onde vi materializados alguns objetos que havia visto nas fotografias selecionadas do acervo da UERJ. São grandes as emoções que perpassam esse meu encontro com Lúcia. É como uma colcha de retalhos: a cada retalho meu, ia cosendo a um retalho dela, minhas impressões sobre as fotografias, meus sentimentos despertados diante da história de sua mãe iam se juntando às falas de sua filha.

Para esta conversa, comecei meus retalhos levando as fotografias selecionadas, minhas pesquisas no currículo *Lattes* de Maria José e as anotações feitas para cada grupo de fotografias, estas anotações foram norteadoras de nossa conversa e, por isso, não apresentei o que havia ‘descoberto’ durante minhas investigações, simplesmente levei as fotografias e pedi que Lucia Maria as fosse vendo e se possível identificando as situações, pessoas ou objetos que ali eram retratados.

Lucia viu as fotografias, identificou a mãe e contou sobre algumas situações retratadas e em algumas delas notou a presença de sua irmã mais velha, Eliana e ela nas fotografias – o que é possível ver nas fotos 57 e 58, abaixo. Contou-me, então, como as duas participavam dos eventos realizados por sua mãe desde criança e como Maria José fazia questão que elas participassem de sua vida profissional.



Fotografia 57

Eliana e Lúcia, recorte feito a partir da fotografia 30, do grupo referente ao Maracatu- Acervo J. Vitalino



Fotografia 58

Eliana e Maria José sentadas no auditório durante palestra da comissão vinda do Senegal- Acervo J. Vitalino

Seguimos cosendo sobre a trajetória de Lúcia e esta respondeu que falar sobre sua trajetória era inevitavelmente falar sobre sua mãe e, por isso, optei pelo subtítulo dessa parte de meu texto ser sobre meu encontro com as duas.

Lucia conta, um pouco, sobre seu trabalho no LCPF, dizendo:

o meu trabalho aqui, na verdade vou falar do trabalho da minha mãe, minha mãe criou isso aqui. Em 1968, ela foi convidada para fazer uma festa do folclore no colégio aplicação da UERJ. O diretor [da Educação Física] da época que era o professor Fernando Sgarbi Lima que gostou do trabalho e convidou minha mãe para ministrar a disciplina Folclore e cultura popular, [na licenciatura]. A partir daí, ela foi implantando [as atividades que hoje estão no Laboratório]. No início, isso aqui era só uma sala de aula e tudo o que temos aqui agora e só dá continuidade ao trabalho da minha mãe.

A arrumação do nosso Laboratório é em cima dos elementos formadores da cultura brasileira. A gente começa o nosso trabalho falando sobre os elementos formadores da nossa cultura: o índio, o negro e o branco. É muito difícil falar do meu trabalho no Laboratório porque ele é a continuidade do trabalho da Zezé. A gente tenta manter o “padrão Zezé de qualidade”, o que é muito difícil.

Durante minhas pesquisas sobre a atuação de Maria José na UERJ e, atualmente, o de Lúcia, percebi como através desta disciplina e este laboratório, estas professoras traziam/trazem aqueles(as) que estavam no em torno da universidade, os que ali não deviam estar presentes. De acordo com as palavras de Lucia,

a proposta principal do projeto dela era isso, era não ter a UERJ sem muros só em novembro. O projeto de Mestrado dela foi basicamente com a comunidade da Mangueira - nos fomos criadas [frequentando aquele espaço]. Em 1979, eu acho, para abertura dos jogos estudantis, ela levou as crianças da Mangueira para Brasília, foi um mutirão. A proposta era trabalhar com as comunidades parceiras, porque a gente vai para lá, suga.... por que não trazê-los para cá, para eles trazerem o que eles sabem? Agora tivemos cortes de contratos e não temos mais como apoiar estas comunidades aqui, elas vêm como voluntários, vêm porque são parceiras do Laboratório. A UERJ mudou muito: nosso Laboratório tinha 10 bolsistas e agora temos uma bolsista.

Esta ligação de Maria José com as comunidades, que agora são parceiras de sua filha, que eram consideradas como de ‘fora’ dos *espaçotempos* acadêmicos pode ser comprovada através das fotografias. Contudo, ressalto a ideia do que seja estar ‘fora’, pois tais comunidades sempre estiveram presentes neste lugar, apesar dos processos de desqualificações e invisibilizações. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscam a visibilização desse processo, estes entrelaçamentos que sutilmente cria um processo de *dentrofora*. Sobre isto, Pereira (2006,p.30) escreve:

as pesquisas ‘com os cotidianos’ investem nas práticas, nos ‘saberesfazer’ das gentes condenadas pelas grandes narrativas, pelas generalizações a ficarem mudas. Para trabalhar com tais práticas e as mil maneiras que as pessoas inventam para se ‘virar’, seus ‘pesquisadorespraticantes’ devem estar permanentemente atentos, com todos os seus sentidos. Atentos à sintonia entre os praticantes da pesquisa e os ‘saberesfazer’ da empreitada.

Seguir os movimentos apresentados por Alves (2008) no texto *Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*, percebemos que o primeiro deles é mudança do sentido do “ver”, ampliando-o para um mergulho com todos os sentidos. O segundo deles é o *virar de ponta cabeça*, buscando *escolher entre várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no[s] cotidiano[s]*.

Dentro de um contexto, no qual forças políticas militares, na tentativa de exercer algum tipo de controle sobre estudantes e população em geral, ignoravam que o currículo encontra-se sempre em movimento, Maria José trabalha, em sua disciplina, com as manifestações das culturas populares com o currículo como *espaçotempo* cultural, incorporando, empiricamente, que a ideia sobre a qual Oliveira (2004) escrevia, muito tempo depois: *a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem*.

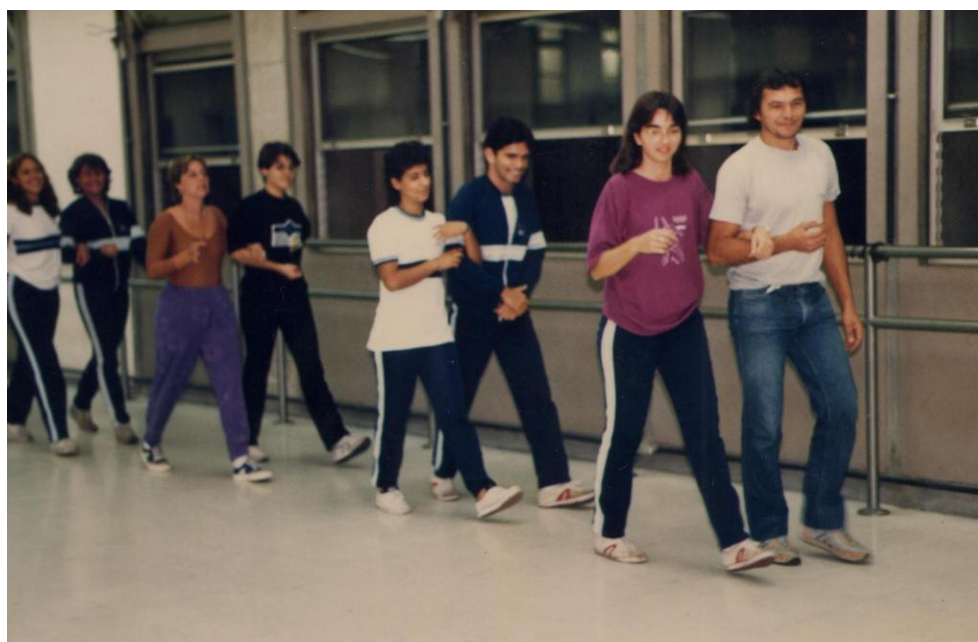
Dentro desta ideia, como a prof^a Zezé se relaciona com esta história? Como esta se utiliza desta possibilidade para transpor os engessamentos do período em que trabalhou? Sua história e sua prática estão entrelaçadas com estas possibilidades de pensar os currículos como práticas e vivências cotidianas, através de sua disciplina, na tentativa de valorização das culturas populares, das quais a que me interessa particularmente é a cultura negra. Perguntei a Lúcia como esta disciplina surgiu e esta respondeu

ela surgiu quando a Zezé foi convidada, logo [quando da criação] do Instituto de Educação Física. Bem antigamente, ela era dada em dois período: quarto e quinto período; depois mudou (eu não estava aqui ainda) e foi para primeiro e segundo período. Com a mudança no currículo a gente teve que condensar tudo e agora é só um período. A gente informa para formar, todo mundo pode participar, se alguém vem aqui e pede pra participar, do maracatu, a gente fala que pode mas antes a gente fala porque ele tá usando essa roupa, porque tá usando aquilo. Acho que isso ajuda a afastar a ideia do exótico.

Lúcia disponibilizou o acervo do LCPF para minha pesquisa. Nelas, pude encontrar a presença da comunidade do entorno desta Universidade, em fotografias coloridas e mais atuais. Trago uma parte deste acervo, pertencente a este Laboratório:



Fotografia 59- Acervo LCPF, porta-bandeira e mestre sala do GRES Mangureira



Fotografia 60- Acervo LCPF, turma ensaiando para quadrilha da festa junina

Através de da disciplina criada, há tanto tempo, suas professoras puseram em prática, talvez, o que Certeau (1994, p.92) invoca como *maneiras de fazer*, ao explicar que

é preciso portanto especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, falar, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a “sucata”). Assimiláveis a modos de emprego, essas “maneiras de fazer” criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes.

De acordo com estas outras *maneiras de fazer*, estas professoras trouxeram para o que o autor chama de *primeiro nível* as produções culturais e visões de mundo dos grupos sociais marginalizados. Retomando Santos em sua *sociologia das ausências*, reforçando tal ideia dialogando, também, com Moreira (1999, p.84) quando diz que

essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental - têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humanas.

Gomes (2003, p.77) salienta, ainda, a importância das práticas pedagógicas no processo de desapropriação e desnaturalização dos processos discriminatórios, indicando a necessidade de outras práticas. Em suas palavras, lemos:

mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto aos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática.

No Brasil, como vimos de modo reiterado, a segregação não ocorre, muitas vezes, de forma direta, mas sim de modo indireto, Lucia, em um momento de sua fala, lembra como sua mãe era considerada, algumas vezes, como *mística*, pelo trabalho dela, em uma outra forma de desqualificar o que fazia, voltando a idéia do negro como o ‘exótico’. Disse-nos Lucia, a esse respeito:

minha mãe se dedicava muito a este trabalho, ela era meio autodidata, ela não encontrou isso nos livros, ela foi criando, ela foi inventando. Minha mãe era muito querida e, ao mesmo tempo, as pessoas diziam que ela era meio “mística”. Ela tinha [grande] convicção [no que fazia] e as pessoas acompanhavam. Tanto foi assim que só em 1994 ela encontrou um Mestrado dentro daquilo que ela queria, que foi uma forma de legitimar aquilo que ela já havia construído.

Seguimos com as fotografias e passamos para a série com o grupo do Senegal, Lucia não se recordava deste evento, pois na época era muito pequena, mas recorda-se da figura de uma das mulheres que compunham esta comissão, Meriju, senegalesa, muito amiga de sua mãe que a presenteou com uma pulseira de madeira que Maria José sempre usava. Sobre a comenda que Zezé recebeu, Lúcia Maria também não fazia ideia, porém lembra-se de uma placa no escritório da mãe, em casa, que faz referência a esta homenagem. Lúcia salienta que sua mãe mantinha relação com Senegal, principalmente, através desta sua amiga.

A homenagem que Lúcia recorda-se é a medalha Pedro Ernesto⁴⁵, pois ela foi indicada por um ex-aluno, Lucio Sanfilipo. Lucia comenta sobre o dia da entrega do prêmio dizendo: *a ALERJ foi invadida pelo Boi, o maracatu, fizemos uma roda de jongo, fizemos um coquetel com comidas baianas, nos fomos ‘expulsas’ de lá [disse brincando]. E um vereador falou que a ALERJ nunca mais iria ver uma festa como esta [de tão boa que foi]...*

Como Lucia disponibilizou o acervo do LCPF para que eu o digitalizasse e usasse para minha pesquisa, encontrei fotografias deste evento. Ei-las:

⁴⁵ Criada em 1980, a Medalha de Mérito Pedro Ernesto é a mais importante comenda do município do Rio de Janeiro, concedida pela Câmara Municipal àqueles que mais se destacam na comunidade do Estado, em trabalhos significativos para o mesmo.



Fotografia 61- Acervo LPCF, Maria José na ALERJ recebendo a medalha Pedro Ernesto.



Fotografia 62 – Acervo LPFC- Maracatu na ALERJ



Fotografia 63- Acervo LPCF, Maria José recebendo o diploma junto com suas filhas Lúcia (blusa branca) e Eliana.



Fotografia 64 – Acervo LPCF – Maria José dançando com Lucio (todo de branco), quem indicou a professora Maria José para receber a medalha Pedro Ernesto.

Sobre a cantora Eliana Pittman, Lucia lembra que esta mantinha laços de amizade com a família, sendo Eliana madrinha de sua irmã, lembrando que *elas [Zezé e Eliane Pittman] provavelmente se conheceram em uma aula de balé, e quando a minha mãe passou para a Universidade do Brasil, na Urca, o bairro que Zezé morava, Bangu, ficava muito longe, por isso Zezé ficava na casa da Eliana que mais tarde se tornou madrinha de minha irmã, que recebeu seu nome como homenagem.*

Lucia também comentou, comigo, sobre a relação da mãe com Lia de Itamaracá, dizendo:

a minha mãe sempre trabalhou com a ciranda, e a Lia a minha mãe não conhecia ela, e o Lucio, como aluno ainda, soube que a Lia estava no Rio e ligou para a mamãe, avisando que a Lia estaria cantando em um lugar na rua do Lavradio e ela foi com meu pai, e elas ficaram amiguinhas mesmo, e a Lia diz que ‘depois da Zezé ela foi pro mundo’. Elas ficaram muito amigas e quando mamãe faleceu, ela me ligou em junho e falou que queria fazer uma ciranda para Zezé e fez uma ciranda linda no hall da UERJ.

Durante nossa conversa quando indagada sobre a participação da mãe em movimentos negros ou se esta reivindicava sua negritude, reconhecia seu lugar como mulher, negra e professora, Lucia comentou que sua mãe não levantava nenhuma bandeira, pois

a bandeira dela era que todo mundo todo pode: isso aqui é nosso! Ela tinha uma frase que ela falava assim: Taí, é nosso, cumpre-nos capitar, quem quiser e puder que acompanhe. Ela era a prova viva que ela está ali; que ela conseguiu; que ela correu atrás. Se ela conseguiu, você pode, você pode... essa era a bandeira dela: sem drama, se está difícil, respira e vai.

Contudo Maria José estando neste *espaçotempo*, participando de cerimônias como as em homenagem a Nelson Mandela, mantendo ligações com o governo de Senegal, tendo proximidades com ativistas como Januário Garcia, mesmo que não tenha tido uma bandeira ou tenha norteadado conscientemente suas práticas, ela fez parte de um processo muito mais amplo de luta contra o racismo e o sexismo. Sobre isso, Gomes (1995, p.142) comenta:

ser negra e discutir a questão racial é um processo muito complexo. Representa ser confrontada a todo momento com o racismo vivido na história, no cotidiano e com a introjeção dos valores racistas. Para desconstruí-los há que se fazer um longo processo de repensar a própria trajetória da vida.

Suas práticas são exemplos dessas negociações, e Lúcia nos diz sobre isso:

é assim, não falo nem país, a gente vive num mundo extremamente machista e bastante preconceituoso. Aí você imagina: ser mulher negra e ainda trabalhar com cultura - é um bombardeio... Mas minha mãe [enfrentava dizendo:] dificuldade existe pra todo mundo e elas estão aí pra gente, sem drama, ir ... Ela foi, muita dificuldade, muitos obstáculos, muita gente não acreditando, três filhas em casa, somos três meninas, uma jornalista, uma estilista e uma professora de educação física, um pai maravilhoso, um marido maravilhoso que acompanhava. O Edinho que agora é diretor [do Instituto de EF] , dizia que tinha a sensação que se minha mãe não pudesse dar aula, o meu pai vinha dar a aula, porque ele estava sempre junto. As dificuldades existem sim, tem uma hora que você fica chateada, mas em momento algum ela se deixou abalar, pelo menos não aparentemente. Muita gente acreditava no trabalho da minha mãe, mas a dificuldade de colocar seu trabalho pra frente, essas questões de contrato e você não conseguir andar com as coisas e você ser mulher, claro que ela passou por isso mas eu acho que isso era detalhe... não que fosse detalhe, mas ela não se deixava abalar e eu estou aqui - eu sei que eu estou aqui porque eu sou filha da Zezé - mas se eu não fosse boa o suficiente, eu ia rodar rapidinho, porque amigos, amigos ... negócios a parte. E eu passo sim por algumas situações, mas nada que [me proíba de fazer coisas], eu não tenho tempo pra isso. Ela veio sozinha, com meu pai e muita gente querendo ajuda e construiu isso aqui. Isso aqui é maravilhoso, as pessoas vêm aqui e não acreditam que isso aqui existe, quem sou eu pra dizer que eu não to agüentando ?

Continuando então minha conversa com Lucia e Maria José...

Sobre a formação de sua mãe, Lucia me diz:

minha mãe era professora, ela fez escola de formação de professores e ganhou uma bolsa de estudos para fazer faculdade de educação física, Ela era muito pobre, meu avô trabalhava na Fábrica Bangu, então ela foi pedir o uniforme lá para natação - ela foi campeã carioca de natação, e através disso ela conseguiu chegar a Universidade do Brasil, que é hoje a UFRJ.

Sobre sua relação com o reitor Charley Fayal, ela comenta que estes eram muito amigos e ele participava dos eventos realizados por Maria José, as fotos 50 e 51 são realmente da festa de abertura do LCPF,



Fotografia 65 – Acervo LCPF, Fayal inaugurando o Laboratório do Instituto.

Durante nosso encontro muitas foram as dúvidas que foram surgindo, às quais Lúcia não podia responder. Por não ter vivido as histórias que pesquisei, considerei que, além de um encontro agradável, o mesmo permitiu que juntássemos suposições e histórias conhecidas, com as fotografias que tínhamos. Maria José se tornou mais próxima de mim, sua história ganhou uma materialidade para além das fotografias, pois antes se encontrava na esfera das minhas suposições e pesquisas que poderiam diante deste encontro ter se mostrado infundadas.

Depois de nosso encontro continuei com minhas pesquisas para captar maiores informações sobre Maria José, voltei então à internet, onde encontrei uma entrevista dada pela própria Maria José a um jornal online. Reproduzo, em seguida, partes desta entrevista⁴⁶ por achar que as lacunas que encontrei depois da entrevista com sua filha, das pesquisas na internet, nas narrativas daqueles que a conheciam e, principalmente, dos meus olhares sobre

⁴⁶ Entrevista concedida a Cláudia Sampaio e Leonardo Soares Quirino da Silva para o site Educação Pública em 14/08/2006.

as fotografias, se complementam através da voz daquela que é a responsável pelo surgimento deste trabalho:

5.2 Entrevista com Maria José Alves da Silva Oliveira

A entrevista transcrita no Anexo A nos permite perceber que a vida desta professora se caracteriza por episódios diferentes do que concebo – e autores trabalhados neste texto me confirmam – como a trajetória pessoal e profissional de mulheres negras. Nesta entrevista, ela descreve seu percurso até a UERJ, sem nele citar qualquer problema em relação a sua cor ou gênero. Porém dentro de um contexto como o mostrado, em outros momentos no texto, discutindo questões sobre preconceito e discriminação fica difícil conceber que esta professora tenha subido na pirâmide social sem que antes tenha sofrido tropeços devidos a essas questões. Sua forma de enfrentamento destes, no entanto, percebe-se, foi não se paralisar. Todas as táticas que desenvolveu para enfrentar as possíveis questões que surgiam talvez não conseguiremos ficar sabendo, nunca.

Através da análise das fotografias - do acervo J. Vitalino/UERJ e do acervo do Laboratório que fundou - pude perceber focos de resistência, em um trabalho algumas vezes solitário, mas que geraram reflexos no coletivo e que os formaram. Santana (2004,p.45) escreve que *nesse sentido, é importante pensar na diversidade das vivências e experiências ao longo da vida; de contatos com a discriminação e das múltiplas possibilidades de reagir a ela; das oportunidades de refletir sobre as relações raciais de variadas formas, influenciadas por uma gama de contextos e atores.*

Maria José iniciou uma trajetória profissional em um campo no qual sua participação era permitida e que juntava esportes e magistério. Reagindo aos processos de desqualificação da população negra fez gerar em si uma auto-estima que lhe permitiu transitar por diferentes *espaçostempos* pelos quais esta parcela da população não consegue transitar ou o faz com grande dificuldade. Principalmente quando pensamos em universidades, percebemos - já que não é raro ouvirmos de jovens negros e negras que a universidade não lhes pertence – que a luta por ocupar *espaçostempos* dentro delas não acaba com a obtenção de uma colocação no vestibular. É preciso manter o lugar obtido, permanentemente o que traz problemas graves de auto-estima. Estes acabam assumindo estes lugares e muitas vezes boicotam suas possibilidades de movimentação, não é raro ouvirmos de jovens negros e negras que a universidade não os pertence. Teixeira (2003,p.25) sobre o assunto escreve que *estudos realizados com estudantes negros demonstram que estes desenvolvem uma auto-imagem*

negativa, o que chegaria a comprometer o próprio desempenho escolar. Sacramento & Zanetti (2009,p.26), em seu texto sobre jovens negras, escrevem que

a análise da especificidade das jovens negras faz-nos constatar a posição de intersecção em que se encontram. Entrelaçados de forma indissociável em uma complexa trama estão seus pertencimentos de raça, gênero e geração. Tais elementos mediam em diferentes espaços de socialização, a vivência, em maior ou menor medida, de violências físicas e simbólicas que afetam sua construção identitária no que se refere às percepções de si e de seu lugar na sociedade. O processo de socialização dos indivíduos e de construção de identidade(s) requer uma compreensão histórica dos contextos em que se produziram alguns estudos. Ao longo da trajetória das ciências a problemática em torno do processo de construção da identidade vem sendo objeto de manipulação político – ideológica, do ponto de vista das populações consideradas "subalternas", em especial, as mulheres, os povos indígenas e a população negra.

A exaltação da diferença impactou a dimensão social configurando diferentes "posições do sujeito" surgidas das divisões e antagonismos sociais. A construção de narrativas a respeito do "outro" (orientais, negros(as), bárbaros(as), mulheres, jovens) se coloca como estratégia para o reforço do "nós", estabelecendo-se rupturas temporais, políticas e geográficas. Trata-se do reconhecimento do "outro" pela negação. A adoção de um modelo global: euro-centrado, ocidental, cristão, racionalista, masculino, adulto, sexista e racista constituem-se como tentativa de justificação da dominação não só geopolítica como também epistêmica e das desigualdades entre os indivíduos.

Esse jogo tem que ser muito bem jogado e mulheres negras conseguem, aqui e ali, se despir desse lugar específico de “outro” subalterno e circulam por diferentes *espaçostempos* formando o que Gomes chama de *imagens desestabilizadoras*. Creio, por isso, que Zezé com seus passos na UERJ nos mostra uma já como sua trajetória de vida que já são por si só nos indica pontos de resistência. As escolhas que esta professora fez ou pode fazer, direta ou indiretamente, indicam possibilidades de negociações dentro de estruturas rígidas e discriminatórias. Sacramento e Zanetti (2009, p.26) continuam dizendo que

cada indivíduo desenvolve estratégias⁴⁷ particulares diante das situações de discriminação. Estes muitos jeitos de lidar e reagir ao preconceito racial e de gênero estão diretamente ligados a dois aspectos: à construção de identificação positiva pelo indivíduo e às suas possibilidades de socialização, informação e inserção na sociedade.

Santana (2004, p.39), assim, escreve sobre os silenciamentos como sendo, também, uma forma de combate, dizendo que os

silêncios e não-ditos tão comuns para nós que lidamos com o tema das relações raciais não só em termos acadêmicos, como através de nossa própria existência enquanto mulheres e homens negros. O silêncio que acomoda, que não cria conflito, que não radicaliza. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em

⁴⁷ As autoras usam está palavra este termo mas tendo o mesmo sentido que Certeau (1994) usa dá para “táticas”.

detrimento de outros, o silêncio que em sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborta potencialidades humanas, o silêncio que coloca a nós, negras e negros, na condição de desumanos. Silêncios que, também, podem significar uma forma de resistência à opressão racista e ao desmantelamento da cultura e tradição africanas. Nesse aspecto, parece-me fundamental a forma que, durante muito tempo, os adeptos das religiões afro-brasileiras encontraram para fugir da perseguição: o silenciamento de sua condição de pessoas do candomblé ou da umbanda. Silêncios esses que garantiram, em muitos casos, a existência dessas práticas religiosas, pois as mesmas eram legalmente proibidas. Atualmente, mesmo não sendo proibidas, as religiões afro-brasileiras são alvo do preconceito e diversas pessoas ainda silenciam o fato de pertencerem a elas. Tais posicionamentos podem refletir tanto o medo de ser discriminado quanto a preservação de seus valores religiosos e culturais. Sobre os silêncios, Thompson (1992, p.204) dirá que “a lição importante a aprender é estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes.

Maria José, talvez, silenciando em muitas coisas, tenha tentado romper com seu trabalho os silêncios que a envolviam. Seu envolvimento com a Cultura Popular, tendo esta como o foco de sua ação em um curso que tinha sido formulado em duro período político, talvez seja uma ação para fazer melhor conhecer questões ligadas aos processos de racismo e de discriminação. Na entrevista que reproduzimos, ao ser questionada sobre a relação da Educação Física com o folclore, responde:

os temas de cultura popular e folclore possibilitam ao profissional de educação física trabalhar nos três domínios - cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, ele pode desenvolver habilidades como: autocontrole, coordenação, acuidade, memorização, atenção, criatividade, senso rítmico, entre outras. Ao mesmo tempo, as atividades que envolvem dança, música e artesanato permitem que os alunos vivenciem os valores que devem ser preservados na escola. É importante, ainda, que, como no esporte, atividades que tem o folclore por tema também passem pelo lazer, pelo prazer e pelo lúdico.

As preocupações que demonstra com o prazer e com o lúdico nos permite, talvez, perceber que ela está um pouco à margem dos processos hegemônicos da EF naquele momento histórico, do Brasil.

Uma das exigências para as mulheres negras serem bem sucedidas é estas estarem o tempo todo se provando, provando que merecem estar naquele lugar, provando que seu trabalho tem algum significado, provando que é a melhor no que faz e que o erro não pode constar em seu vocabulário, pois o único caminho possível a ser seguido é o sucesso, já que o fracasso é usado como justificativa para aqueles(as) que preferem a manutenção das desigualdades sociais. O direito de errarmos não é possível dentro da lógica racista. Recorro a Oliveira (2006, p.170) sobre o assunto quando escreve que

uma depoente da pesquisa feita no Rio fez uma analogia com o crachá. Segundo ela, este lhe permite ter acesso limitado a determinados lugares, “mas não altera de

forma definitiva a forma como é percebida socialmente”. Assim, além da discriminação pela marca, como afirma Nogueira (1985), soma-se o preconceito de que o negro tem uma capacidade mental muito baixa e, portanto, é natural ficar sob suspeita a legitimação de sua posição de ascensão, tendo este que provar e comprovar que merece estar neste “lugar”, que não é concebido como seu. Müller (1999:53), ao pesquisar sobre professoras primárias negras na Primeira República, constata que estas tiveram que concentrar esforços a fim de ingressar na carreira do magistério e que ao ingressarem tiveram que continuar se esforçando, mas desta vez, para garantir sua permanência e reconhecimento “após obter o ingresso deviam provar permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas”

Oliveira (2006, p.173) continua seu trabalho falando sobre o papel do professor universitário negro e diz que

o lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, da reflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco. O negro que galgou essa posição terá que viver em constante estado de alerta, como que a responder a todo o tempo questões, mesmo que não verbalmente, mas até através de gestos, atitudes e sentimentos, como forma de dizer “olha, eu tenho o direito de continuar aqui”. Esses questionamentos vêm de várias direções do pedagógico, do administrativo, dos colegas e dos alunos.

O esforço de negros e negras em responder às ofensas discriminatórias numa sociedade na qual não lhes é garantido o respeito de direito de todo ser humano, não é algo tranquilo e muito fácil de perceber, uma vez que todos esperam de nós um tratamento cortês, enquanto somos tratados com violência. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso. Segundo Neusa Souza (1983, p.4), a violência racista se dá, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro, que, através da internalização compulsória e brutal de um ideal branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório, incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Diz ela:

o ideal do Ego é um produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto e entre o sujeito e a cultura. Sua função, no caso ideal, é o de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico de seu corpo e de seu pensamento, vis indispensável à sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo. Ao sujeito negro, esta possibilidade é em grande parte sonhada. O modelo de Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária, não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e conseqüentemente realizável ou atingível. O modelo de identificação normativa-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche, o fetiche do branco, da brancura.

Diante da luta entre o que de fato é e o que nos é imposto a ser, temos uma grande tarefa: a de dar conta de nos auto-definirmos, dentro desses jogos de negociação e possibilidades, se “infiltrando”, algumas vezes, de modo quase imperceptível nos *espaçostempos* negados e lançando aquilo que faz parte de nossa cultura, como por exemplo,

a disciplina ministrada por Maria José, possibilidade que encontrou de firmar identidades, para ter condições de enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que o processo da vida lhe foi apresentando.

6 À GUIA DA CONCLUSÃO...

Colocar um ponto final em um trabalho, significa que este chegou ao seu final, que tudo que precisava ser dito está lá. No entanto, o sentimento que tenho é outro: sinto que estou só começando, que inicio, apenas, essa pesquisa. Entre tantas possibilidades, estes foram os caminhos que segui, em processos de negociação nos quais certas escolhas tiveram que ser feitas. Terminando querendo começar novamente, pois faltou tanta coisa, muitas fotografias, muitas histórias, muitos desejos, muitas perguntas... “Preciso continuar”, é o que me digo.

Muito ainda precisa ser feito quando se trata de relações raciais em um país que, até há pouco tempo, se como não racista, como “democracia racial”. Além disso, pesquisar sobre professoras negras na universidade ainda é um caminho novo e cheio de possibilidades.

Os estudos sobre mulheres negras são de fundamental importância, pois estas tem sido parte importante da sociedade brasileira há cinco séculos, mas invisibilizadas em suas potencialidades. Como grupo social específico em defesa de seus interesses ou como parte do amplo contingente negro geral que luta contra o preconceito e a discriminação racial, sua atuação precisa ser vista desde o regime escravocrata até hoje. De fato, as lutas das mulheres negras por equidade se desenvolvem ao longo dos séculos e devem ser reconhecidas como movimento importante de formação das vivências cotidianas no Brasil e quanto a sua formação como nação. Ainda que violentamente invisibilizadas – pois atuam num contexto de racismo e sexismo – colocam à disposição da sociedade, séculos de lutas e de práticas transformadoras e conservadoras de heranças culturais múltiplas, em prol de uma sociedade sem iniquidades, sem racismo, sexismo, sem as desigualdades de classe social, de orientação sexual, de geração ou de condição física e mental, entre muitas outras.

Dentro desta temática ainda existem muitas possibilidades para viabilizar a compreensão dos múltiplos processos de “coisificação” da mulher negra, bem como aqueles pelos quais ela estabelece processos de “descoisificação”. As fotografias apresentadas, neste trabalho, foi uma das escolhas possíveis entre tantas outras para mostrar alguns desses movimentos. A possibilidade de comunicação entre o acervo de J. Vitalino com o acervo da filha de Maria José amplia as redes para estes estudos, pois, este último conserva gravações em vídeo dos eventos realizados por sua mãe.

As fotografias para além de terem me possibilitado contar uma parte da história dessa professora, foram se mesclando ao que sou/estou buscando ser e está para além do que via nas

fotografias, pois, cada pista identificada, ia me apoiando em diferentes fontes para buscar o *fio da meada*, que são sempre múltiplos, como sabemos ao trabalhar com as redes de conhecimentos e significações.

Esse foi, também, um processo de mergulhar no que eu sou e no que fui me tornando durante este processo, me descobrindo legitimamente como negra, nessas identificações que, como escreveu Pereira (2006) podem ser dolorosas, muitas vezes. Olhando para minha pele, qualquer espectador pode me identificar enquanto negra, porém há algum tempo atrás se me perguntasse qual a minha cor, esta circulava entre o morena, jambo e outras definições que iam se afastando do ser negra. Investigar a vida desta professora me fez ler e (re)descobrir um pouco da minha história e ao mesmo tempo revisitar momentos da minha vida que me foram muitos dolorosos.

Pesquisar sobre a escravidão, o processo de mestiçagem, ver escrito como você é considerado como inferior e todas as tentativas de silenciamentos que sofremos exige muita determinação e, em alguns momentos, não dá para acreditar que parte da nossa história foi assim, perceber os gatilhos do racismo velado e das *estratégias* (Certeau:1994) lançadas por uma minoria que se sabe hegemônica. Mas, nesses processos, também descobri que eu não sou minoria. Sou negra, professora, mulher, filha, pesquisadora, identificações que transitam, emergem e submergem, em diferentes momentos.

Somos uma parcela da população a que a sociedade brasileira tem, ao longo do tempo, desenvolvido diferentes narrativas para nos descrever ou classificar. Estes exemplos são encontrados facilmente em qualquer lugar, nosso corpo e características foram usadas de diferentes maneiras e uma das ferramentas mais usadas é o nosso cabelo que já foi incorporado em diferentes músicas com classificações tais como *cabelo duro*, *Bombрил*, *nega do cabelo duro* entre outros. Gomes (2006, p.21) dedicou sua tese de doutorado ao assunto, o que demonstra como a relação da mulher negra com o cabelo é de extrema importância e como pode ser um potencializar de suas identificações ou instrumento de coesão e desvalorização. Em seu trabalho, esta escreve que

é nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. O cabelo como ícone identitário se destaca nesse processo de tensão, desde a recriação de penteados africanos, passando por uma estilização própria do negro do Novo Mundo, até os impactos do branqueamento. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

Todas essas circunstâncias afetam nossas vivências cotidianas. Posso identificar algumas formas de narrativas ou classificação nas quais somos identificadas: estereotipação e vitimização.

Somos uma população a que a forma hegemônica de pensar da sociedade desvaloriza, criando estereótipos que nos descrevem como inferiores. Estes podem ser vistos na mídia, nos relatos sobre a história do Brasil, nas piadas, na expressão de muitas pessoas. Há também imagens que nos retratam sempre como serviçais ou escravas, subordinadas, portanto. Ou aquelas em que somos mostradas como objetos sexuais. São imagens que fazem parte de nossa história, mas o que destacamos é que, apesar de se repetirem indefinidamente, elas não são as únicas expressões do que fomos ou somos. Elas não são compreendidas como resultados do racismo, mas naturalizadas ou ainda, como “provas” de nossa inferioridade. Assim, sua reiteração ajuda a visão que a sociedade tem a nosso respeito – e a nos manter em posições de inferioridade.

São visões que nos consideram vítimas de violências e injustiças. Um aspecto importante da narrativa da vitimização, bem como aquela apoiada em estereótipos, é nos enxergarem como seres passivos, incapazes de produzir ou lutar por soluções ou por transformação social. Ainda que seja real a profundidade como o racismo nos atinge e limita nossas oportunidades na vida, é preciso romper com mais esta visão limitada e inferiorizante e visibilizar nossas capacidades, resistências e ações.

Essa dissertação buscou mostrar como isto foi possível, em momentos muito difíceis, com a história da primeira professora negra da UERJ.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

_____. **Memórias Imagéticas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: algumas questões curriculares sobre um acervo fotográfico da UERJ**. Rio de Janeiro, 2008.

ALVES, Nilda; CHAGAS, Claudia; CALDAS, Alessandra; LANNES, Rosângela. Uso de fotografias em pesquisa. In: ALVES, Nilda (Org.). **Uma memória imagética da UERJ: os primeiros anos**. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2009.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ANTONIL, André. **Cultura e opulência no Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.

APARTHEID. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Apartheid>>. Acesso em 2011

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRAGA, Pablo. **A rede de ativismo transnacional contra o apartheid na África do Sul**. 2010. 286f. Dissertação. Instituto de Relações Internacionais. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Orientadoras: Letícia de Abreu e Mónica Salomón.

BRASIL. **Decreto nº 50.343, de 15 de Março de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50343-15-marco-1961-389940-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=10558&tipo_norma=LEI&data=20021113&link=s>. Acesso em: 2011

BRASIL SELOS. Disponível em: <http://www.brasilselos.com.br/index.php?cPath=28_168>. Acesso em: 2010

BONFIM, Vânia. **A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas**. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CAPOEIRA. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira_\(artes_marciais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira_(artes_marciais))>. Acesso em: 2011

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHEN, William. **Français et africain**. Paris: Gallimard, 1980.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. Tradução Claudio Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DARWINISMO social. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Darwinismo_social>. Acesso em: 2011

EUGENIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugenia>>. Acesso em: 2011

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma. **Sem perder a raiz: o corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Um compromisso ético dos brasileiros: a superação do racismo. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.19, p.7-18, set. 2005.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.75-85, maio/agosto, 2003.

GUIMARÃES, Antonio. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HISTÓRIA da República do Senegal. Disponível em: <http://www.girafamania.com.br/africano/materia_senegal.html>. Acesso em: 2011

KING, Martin Luther. **Eu tenho um sonho**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/mlk2.pdf>>. Acesso em: 2011

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LACERDA, Carlos. **O poder das idéias**. Rio de Janeiro: Record, 1962.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MAIO, Marcos. **O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. 1948**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1756.pdf>>. Acessado em: 2010.

MACULELÊ. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Maculel%C3%AA>>. Acesso em: 2011

MANCEBO, Deise. **Da gênese utilitária aos compromissos: uma história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950 - 1978)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

MARACATU. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Maracatu>>. Acesso em: 2011

MELO, Margareth. **Por que contar a história da educação do povo negro?**. In: IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana, 2009, Rio de Janeiro. Educação, autonomia e identidade na América Latina. Rio de Janeiro, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUD, Ana. Fotografia e História: possibilidades de análise. In: ALVES, Nilda & CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIDRASH. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Midrash>>. Acesso em: 2011

MOREIRA, Antonio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Moreira, Antonio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo, 1986.

NELSON Mandela Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela>. Acesso em 2011

NOVAES, Sylvia. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Inês. As artes do currículo. In: Oliveira, Inês (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria José Alves da Silva. **Lazer, prazer e ludicidade**. Educação Pública. [S. l.], 2006. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0331.html>>. Acesso em: 2011.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PEREIRA, José. **O apartheid e as relações Brasil-África do Sul**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 1, n. 14, p 32-53, 1987

PEREIRA, Valter. **O que espanta miséria é festa! Puxando conversa- narrativas e memórias nas redes educativas do samba**. 2006. 167 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação- UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

RABELO, Fernando. **Exposição do fotógrafo Januário Garcia documenta a história dos negros brasileiros**. Disponível em: <<http://imagesvisions.blogspot.com/2008/10/exposio-do-fotografo-janurio-garcia.html>>. Acesso em 2011

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução nº 402 de 1985**. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/803720d56d09c0e70325663200757b59/bdb40f36b9a5b0600325674e0064c396?OpenDocument&Highlight=0,Nelson,Mandela>>. Acesso em 2011
Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0331.html>>. Acesso em: 2011

ROSA, Allan. **Vão**. São Paulo: Edições Toró, 2005.

SACRAMENTO, Mônica; ZANETTI, Julia. Jovens negras: ressignificando pertencimentos, construindo práticas. In: WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres Negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2009.

SANTANA, Patrícia. **Professores Negros: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Gislene. **A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Tereza. **Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Rainer. **Democracia e Populismo**. 2008. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/democracia-populismo.htm>>. Acesso em: 2010.

SOUZA, Neuza. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileira em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TALMUD. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Talmud>>. Acesso em: 2011.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: GUTMANN, Amy (Ed.) **Multiculturalism**. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

TEIXEIRA, Moema. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de.(org.) **Cor e Magistério**. Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

_____. Moema. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.5-15, maio/agosto, 2003.

WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda. Saúde da População Negra: da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres Negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2009.

_____. **Políticas Públicas para Mulheres Negras, passo a passo**: defesa, monitoramento e avaliações de políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

ANEXO A – ENTREVISTA COM MARIA JOSÉ ALVES OLIVEIRA

Nesta quarta-feira, dia 16 de agosto, às 18h, a comunidade da Uerj e de fora estão convidadas para participar da Festa Junina da Educação Física. Promovido pelo Laboratório de Programa de Culturas Populares e Folclore (LPCPF), do Instituto de Educação Física da Uerj, o arraiá é organizado pelos estudantes de graduação que estão cursando a disciplina Educação Física, Folclore e Cultura Popular.

O evento faz parte do processo de avaliação e de formação dos futuros professores da área e resulta de um processo mais amplo de discussão e preservação das culturas populares brasileiras e de seu ensino no curso de Educação Física. A festa faz parte de um festival que apresenta as realizações do laboratório entre os dias 15 e 31 de agosto, como parte das celebrações do Dia do Folclore (22 de agosto). No dia 21, serão apresentados os trabalhos das oficinas de música, artesanato e artes corporais (capoeira) do LCPF. O evento será no hall dos elevadores da Uerj (Campus Maracanã).

A locomotiva mestre por de trás desse trabalho é a professora Maria José Alves da Silva Oliveira. Como ninguém faz nada sozinho, ela conta com a colaboração dos professores Edson Chianca, Sueli Costa Alvim de Castro (oficina de artesanato), Aristides Ramon Pascottini (Oficina de Música) e Omar Said Cosme de Sousa (Artes Corporais - Capoeira). Todas as oficinas são abertas as comunidades interna e externa e sem custos. Além das oficinas, o laboratório também tem um Museu Didático de Folclore, cuja visita deve ser agendada pelas escolas interessadas.

Para conhecer a importância da celebração da cultura popular e do folclore, sua ligação com a Educação Física e, também, o porquê da participação de profissionais de ensino de outras áreas neste trabalho, o Portal da Educação esteve com a professora Maria José, no LCPF.

Professora, quando começa seu interesse por folclore e seu ensino?

Você pode dizer que minha ligação com a cultura popular vem de berço. Sou descendente de escravas moçambicanas que preservaram sua origem por meio da memória oral, das danças e das comidas. Não por acaso, minha mãe e minhas tias participavam do rancho Prazer das Morenas, em Bangu. A relação que estabeleci entre folclore e educação física acabou sendo decorrência de minha trajetória pessoal. Dos nove aos 18 anos, fui nadadora e depois, na universidade, fiz atletismo, tendo sido recordista no lançamento de dardo nos jogos universitários. Também naquela época, o nível da competição era outro, era mais fácil. Mas voltando, a prática de esportes me abriu portas para conseguir bolsas de estudo para o antigo ginásio, o normal, bem como na universidade. Isso foi muito importante, porque meus pais eram operários da antiga fábrica de tecidos Bangu. O interesse pelo ensino de Educação Física acabou vindo no normal. Fui estimulada pela professora, Maria Rita de Carvalho, no Colégio Souza Lima, em Realengo. Quando fiz prova para a Universidade do Brasil (atual UFRJ) passei direto e ganhei bolsa como atleta. Naquela época, o ensino de folclore se

limitava às manifestações, como o ensino de algumas danças. Meu envolvimento direto com o estudo e ensino de folclore começa na Semana da Normalista do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, em 1964, quando mandei minhas alunas preparem trabalhos sobre folclore. No ano seguinte, organizei a primeira Feira Estudantil do Folclore do Sarah. Parece que eles continuam realizando esse evento. Um dos convidados da feira foi o professor Fernando Sgarbi Lima, então diretor do Colégio de Aplicação da Uerj (CAP/Uerj). Ele gostou tanto que me convidou para ir para o CAP, para realizar um projeto naqueles moldes. Levei dois anos pensando se deveria aceitar o convite ou não. Em 1968, era professora do CAP e organizei o primeiro evento de folclore, que deu origem a minha trajetória na área. Foi lá que começou o trabalho que deu origem ao LCPF em 2002, mas desde a criação do Instituto, em 1974, realizava atividades de ensino de folclore.

A senhora disse que quando fez o curso de Educação Física, o enfoque dado ao ensino de folclore era diferente. Qual o enfoque atual, na Uerj, e, mais exatamente, qual a relação entre as duas áreas?

Os temas de cultura popular e folclore possibilitam ao profissional de educação física trabalhar nos três domínios - cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, ele pode desenvolver habilidades como: autocontrole, coordenação, acuidade, memorização, atenção, criatividade, senso rítmico, entre outras. Ao mesmo tempo, as atividades que envolvem dança, música e artesanato permitem que os alunos vivenciem os valores que devem ser preservados na escola. É importante, ainda, que, como no esporte, atividades que tem o folclore por tema também passem pelo lazer, pelo prazer e pelo lúdico. Por exemplo, no ano que vem teremos os jogos pan-americanos, os atletas que estarão competindo também estarão trazendo um pouco de suas culturas. Aí gostaria de dar outros dois exemplos de como o esporte serve para promover essa troca, dentro do espírito do barão de Coubertin. Primeiro temos a Daiane dos Santos. Ela se prepara e se apresenta seguindo técnicas comuns aos outros atletas e, claro, diverte-se ao fazê-lo, sempre visando um resultado que é ser a melhor da competição, como os outros. Mas ao desenvolver uma coreografia com base em uma música brasileira, ela também está se diferenciando dos competidores e levando um pouco de nossa cultura para lá. Quer outro exemplo? A mascote oficial das Olimpíadas de Moscou, o urso Misha. Tem como negar que ele não fosse um símbolo da Rússia? E a lágrima na festa de encerramento, não remete a certa melancolia que se tornou marca daquele povo, presente em outras expressões como a literatura?

Como são preparados, aqui, os futuros professores de Educação Física para atuarem nessa área?

Quando você entrou deve ter reparado que temos um grupo de alunos naquela sala grande, à direita de quem entra. Esses alunos estão preparando sua avaliação final, que é a Festa Junina da Educação Física. Para isso, eles têm que se organizar em grupos, sendo cada grupo responsável por uma das atividades necessárias para a realização do evento. Um grupo é responsável por divulgar a festa, outro pelas barracas de alimentos, outro ainda pelas danças e por aí vai. Outro ponto importante é

que, como não temos recursos para a festa, e essa é uma realidade que eles vão ter que enfrentar quando forem trabalhar nas escolas, são os próprios estudantes que inventam formas de conseguir dinheiro para viabilizar a festa. Um exemplo disso é a organização de sorteios. Essa vivência, porém, é parte da formação. Também damos muita ênfase ao trabalho de campo, incidental e com base bibliográfica. O primeiro consiste em ir onde a cultura popular é produzida, mas se deve fazê-lo sem preparação, sem ideias pré-concebidas. Por isso, o estudante é orientado a ir ao campo atento ao que pode aparecer. O terceiro aspecto dessa formação ressalta a importância das buscas para se saber o que já foi escrito. Com base nisso, você deve ter percebido que não temos a preocupação de ensinar, porque o processo faz com que eles aprendam sozinhos. O que queremos com isso? Formar um profissional crítico, reflexivo e participativo. Um profissional formado na vivência e na compreensão dos valores que devam ser preservados pela escola. Uma instituição de educação superior que não faz isso, não cumpre seu papel.

Mas do jeito como a senhora coloca, fico com a impressão de que o folclore também pode ser trabalhado por professores de outras áreas.

Realmente. Professores de história, geografia, educação artística e língua portuguesa, em especial, podem desenvolver atividades nesse campo. É importante trazer a cultura popular para a sala de aula. Esse trabalho mexe com a autoestima do aluno e o torna menos resistente. Quer um exemplo? Recentemente, uma professora da Mangueira teve a classe reprovada quando seus alunos tiveram que escrever redação sobre Tom Jobim. Ela conseguiu negociar com a Coordenação Regional de Educação para fazer outra redação. Dessa vez o tema foi os sambas-enredo da escola. A resposta da turma foi positiva. Ainda com relação ao ensino de folclore, penso que ele deve estar presente em todos os níveis de escolaridade. Mais importante ainda é que o povo domine sua língua e suas várias linguagens. Só assim ele passa a ser ator, autor e construtor de sua própria identidade.