

MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS

JESUS, Regina de Fatima de – UERJ

GT-21: Afro-Brasileiros e Educação

Palavras-chave: racismo, micro-ações afirmativas, cotidiano escolar

Encaminhando o diálogo

Este trabalho traz ao diálogo micro-ações afirmativas cotidianas que fazem parte das práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino dos municípios de São Gonçalo e Rio de Janeiro – RJ.

Assim, torna-se importante dar visibilidade, diante do contexto de racismo que ainda se mantém na sociedade brasileira, às práticas comprometidas com a transformação deste quadro no interior da escola básica, que não se inspiram, meramente, na Lei 10.639/03¹. São práticas pedagógicas de professoras negras que compreendem o importante papel da educação na formação e construção identitária de nossas crianças e jovens.

A Tradição Oral Africana foi um dos princípios teórico-epistemológicos na pesquisa, pois acredito no valor da oralidade, da palavra que nos remete às raízes, à ancestralidade, a uma cosmovisão em que o *nós* é referência: *umuntu ngumuntu ngabantu*, nos diz um provérbio africano, ou seja, *uma pessoa é uma pessoa por meio das outras pessoas* (SHUTTE *apud* SILVA, P. B. G., 2000, p. 79), não o *eu* e o *outro*, como nos fez crer o pensamento colonizador ocidental, que, em nome desta distinção, hierarquizou tendo em vista diferenças étnico-raciais e culturais, ficando, é claro, com a posição hierarquicamente superior – o *eu*, referência e padrão.

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

A concepção etnocêntrica de mundo vê o “outro” a partir de si mesma e estabelece um fazer científico de base discriminatória e racista, já que entende que branco, europeu e cristão constituem a superioridade da

¹ A Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*.

condição humana, enquanto os demais povos e culturas representam um atraso, uma sobrevivência do passado do homem e, como tal, uma condição inferior da própria humanidade (GUSMÃO, 1997, p. 18).

No entanto, as experiências narradas oralmente e por nós compartilhadas trazem a *experiência viva*, como nos ensina Bâ (1982) nos ajudando a apreender com toda a sabedoria que se faz presente nas histórias das mulheres negras. Ouso dizer que este trabalho toma a dimensão de um *griot*², pois, como tantos outros, valoriza a oralidade como forma de expressão, como possibilidade de contar e contar-se, trazendo histórias individuais que revelam histórias coletivas. Narrativas que trazem o cotidiano de professoras negras, historicamente, destituídas do direito de reconhecer seu valor e, por isso, interditas em seu direito e capacidade de escrever suas histórias. Cotidiano de escolas públicas, marcado profundamente pela presença de alunos(as) negros(as), que têm suas histórias e culturas subjugadas, desvalorizadas, desconsideradas.

Neste sentido, tomando de empréstimo a idéia de Ações Afirmativas³, busco evidenciar, por meio das narrativas das professoras negras, micro-ações afirmativas cotidianas, transgressoras da ordem imposta, visando trazer referenciais de identificação aos/às alunos(as) negros(as) e não negros(as) por meio de suas práticas pedagógicas comprometidas com superação de práticas racistas, visando a transformação da realidade de exclusão a que são submetidos(as), ainda hoje, os(as) negros(as) na sociedade brasileira e, por consequência, em nossos cotidianos escolares.

As experiências narradas pelas professoras, em diferentes momentos e contextos da pesquisa: em conversas mais ou menos informais, em entrevistas etc revelam a própria complexidade nos processos de construção da identidade étnico-racial, tendo em vista a complexidade da sociedade brasileira, onde se entrecruzam/entrecruzaram diferentes

² De origem francesa, o termo *griot* e seu feminino *griote* denominam, na sociedade africana, quem transmite oralmente a tradição histórica do povo. Busco ressignificar o termo trazendo-o para nossa realidade, pois muitas vezes, são as mulheres as guardiãs da palavra, as conselheiras, as que pela memória, pela arte de narrar, fazem perpetuar a história e as tradições.

³ ... ação afirmativa, também chamada de ação positiva (*positive action*), como um meio necessário, temporal, para estabelecer ações que beneficiem grupos histórica e culturalmente discriminados e vulnerabilizados, até que se alcance um equilíbrio adequado dentro das relações humanas (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. 2001. LEITURA PRELIMINARES: UM PONTO DE PARTIDA. Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata. São José, C. R. : IIDH, p. 15.

etnias/raças com culturas diferenciadas. A própria etnia/raça negra é uma unidade complexa, fruto de diferentes etnias que aqui se encontraram na diáspora.

As três professoras negras que neste trabalho têm suas narrativas entrelaçadas para que possamos aprender com suas práticas pedagógicas, respeitadas as singularidades de cada história, reconhecem que a partir do momento em que afirmaram suas identidades, iniciaram um processo de reconstrução da auto-estima, passando a sentir-se mais potencializadas, tanto no âmbito pessoal como profissional:

Agora, eu ando nas ruas de cabeça erguida. Reconheço meu valor. Eu tenho valor... Vendo as relações entre as pessoas, como sou importante, como minha profissão é importante, como eu devo buscar caminhos em minha profissão... Além de perceber que a gente não tem nenhum defeito de fabricação... nem no olhar, nem na boca, no nariz, no cabelo... (VERA).

Assim, o processo de re-construção identitária numa sociedade que se formou sob o *mito* da democracia racial, como é o caso da sociedade brasileira, mas evidencia práticas racistas em relação à população negra, não se apresenta isento de conflitos e Elizabeth reconhece que tinha um *olhar “ingênuo”* em relação à própria raça, embora tenha sofrido com situações de discriminação por ser uma mulher negra: *discriminações que foram contribuindo para a construção de sentimentos de inferioridade (ELIZABETH).*

A narrativa de Ângela também vem ao encontro do pensamento de Elizabeth:... *eu comecei a entrar em contato com as pessoas, com a literatura... conversar mais e não negar minha origem, porque durante um bom tempo eu não mexia nesse assunto, tudo que era relacionado à raça, à cor, a preconceito, se eu pudesse fugir da discussão, eu fugia.*

Lembro-me de Souza, em seu livro *Tornar-se Negro* quando nos diz que *a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio* (1990, p. 17). Seu pensamento nos ajuda a compreender os processos vividos pelas professoras: *saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas* (p. 17-18). E, Costa, prefaciando a mesma obra, nos diz que *pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito (...)* *A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento* (p. 10), pois a identidade negra, historicamente, tem sido negada em função da ideologia do branqueamento, o que impede a identificação de negros(as) com sua raça/etnia, pois são cooptados a ingressar no mundo “branco”, que foi tornando a

“brancura” em um fetiche: ... *a brancura transcende o branco. (...) Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”* (p. 5).

Porém mesmo diante do quadro de negação/interdição da identidade étnico-racial negra, as professoras buscam a superação desta realidade. As experiências narradas pelas professoras evidenciam o que Santos (M.) diz em relação ao cotidiano, ou seja, que este comporta tanto a verticalidade do pensamento hegemônico que impõe suas regras como únicas e incontestáveis, bem como as horizontalidades de um movimento localmente gerado em que a solidariedade é elemento propulsor das ações contra-hegemônicas, pois, segundo ele: *as horizontalidades são o domínio de um cotidiano territorialmente partilhado com tendência a criar suas próprias normas, fundadas na similitude ou na complementaridade das produções e no exercício de uma existência solidária* (SANTOS, M., 1997, p. 55).

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

No diálogo com autores que trabalham com a tradição africana, encontro uma *tática* para preservar a memória das tradições. Bâ conta que, na tradição *bambara* do *Komo*, uma das escolas de iniciação do *Mande (Mali)*, para receber determinados ensinamentos tradicionais, as pessoas deveriam passar por uma *iniciação*. *A educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida* (1982, p. 193). Assim, o(a) pesquisador(a) sendo ou não africano(a), deveria entrar em contato com a tradição e viver a experiência, *pois existem coisas que não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem* (BÂ, 1982, p. 193).

Com a colonização francesa, o poder colonial passou a enviar representantes, etnólogos, para realizarem suas pesquisas e a quem os mestres deveriam contar todos os segredos. “*Pôr na palha*” foi uma tática encontrada por um Mestre de Iniciação para se desvencilhar daqueles que querendo conhecer a *verdade*, as tradições, não se submetiam às condições exigidas. *Nós nos desembaraçaremos dele sem que ele perceba, ‘pondo-o na*

palha', disse o mestre. Assim, contou uma história diferente. *A fórmula... consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade (op. cit, p. 194).*

Nossa ancestralidade nos ensina que é preciso, muitas vezes, subverter a ordem. Ou seja, se para a tradição, a verdade era a ordem, quando esta verdade (exposta aos colonizadores) ameaça a preservação da memória do povo, a dissimulação é a tática utilizada em função do coletivo. Nossa história também evidencia táticas cotidianas de preservação da memória ancestral. Dentre tantos outros exemplos, que podem aqui se inscrever nesta rede de fios múltiplos, trago nesse momento a ressignificação dos ícones religiosos (os santos católicos) pelos(as) africanos(as) escravizados para que não fossem impedidos de continuar manifestando sua religiosidade. Uma releitura sábia aproximando características dos deuses africanos (orixás) e dos santos católicos possibilitou que as raízes não se perdessem e fossem aqui sincretizadas pelas diferentes etnias africanas.

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

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

Para quais caminhos esta encruzilhada na qual dialogaram autores de diferentes campos do conhecimento poderá nos levar? Acredito que os aproxima a possibilidade de co-construirmos experiências contra-hegemônicas. As táticas cotidianas, bem como a reinvenção de novas lógicas mais incluídas, fazem parte das formas de solidariedade que marcam a dinâmica das classes populares. Assim, as professoras negras são, por vezes, transgressoras, ludibriam a interdição a que estão submetidos(as) professores(as) e alunos(as) das classes populares, principalmente os(as) afro-descendentes.

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

Desta maneira, estas mulheres negras vão assumindo o lugar de construtoras e não de meras colaboradoras na escrita da história. Vão entendendo que sua cultura não “influencia” a cultura brasileira, mas é constituinte dessa cultura. No entanto, o processo de construção da identidade étnico-racial é bastante conflituoso. Se é uma experiência que traz o prazer de saber-se potente ao reconstruir a história e a cultura, valorizando a estética, a arte e os valores de origem; é, também, uma história de dor, pois ao refletirem sobre seu papel no presente, as experiências passadas emergem e trazem eventos de preconceito, de discriminação, de negação do pertencimento étnico-racial. Mesmo diante da ambigüidade desse processo, as experiências que suscitaram a construção da identidade étnico-racial tornam as professoras mais comprometidas com a transformação da realidade cotidiana.

Assim, diante da complexidade da pesquisa, vou buscando alguns possíveis caminhos: fazendo escolhas, em alguns momentos, mas, na maioria das vezes, deixando-me ir com as pistas anunciadas nas narrativas, pois aprendi com a sabedoria africana que é preciso esquecer-se do seu mundo e manter-se à escuta para compreender a visão de mundo do outro. *Se queres saber quem sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de*

ser o que tu és. E esquece o que sabes (BÂ, 1982, p. 218), citando *Tierno Bokar*, grande tradicionalista responsável por sua iniciação.

As professoras negras e as micro-ações afirmativas cotidianas

Elizabeth conta que tem trabalhado com as narrativas das alunas do Curso Normal. A professora que assume a palavra, pelas dificuldades, eventos de preconceito e discriminação pelos quais passou e ainda passa, agora tem possibilidade de melhor compreender e ajudar sua aluna a assumir, afirmar sua identidade e dizer sua palavra, expressar sua *palavramundo*, parafraseando o mestre Paulo Freire. Ela busca aprofundamento para o que considera uma lacuna em sua formação e na formação de suas alunas: as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A professora tem realizado um trabalho de conscientização das alunas, partindo das narrativas de suas histórias de vida:

(...) a gente trabalhou o negro, depois eu trabalhei a narrativa de vida, eu pedi pra cada um fazer tipo um memorial, contar um pouco da sua história e nisso eu li muitas histórias, assim, belíssimas no sentido que elas tinham tudo para desistir, porque meninas que... algumas traficavam drogas, passavam fome, com muita história... Então eu li, ler aquilo e chegar na sala de aula, olhar pra aquela aluna, eu tinha de ser diferente pra não olhar com piedade, com olhar de piedade. Mas, graças a Deus elas conseguiram vencer isso tudo, superar, não é? E eu acho que esse sofrimento também vai ajudá-las a entender muitos alunos no período em que elas estiverem lecionando e até agora já no estágio ... eu estou aprendendo a trabalhar com narrativa, que é uma coisa assim, pra mim nova, ler a narrativa, entender (...) e não só ficar em você ler o que a aluna narrou, mas procurar entender aquilo tudo, até trabalhar um pouco também a questão da auto-estima, que é uma questão que me preocupa um pouco, é da afetividade... (ELIZABETH).

É interessante perceber o olhar atento, a escuta sensível de Elizabeth, não só para as questões que envolvem o preconceito e a discriminação no cotidiano das alunas negras, mas para outras questões que são relevantes e emergem de suas histórias de vida. Ela faz um movimento no sentido de trabalhar o conhecimento de forma transversal, quando parte da experiência de suas alunas, para, então, discutir com elas os conhecimentos, os conteúdos emergentes de suas narrativas, as inúmeras temáticas suscitadas. Da forma que vem trabalhando, faz com que o currículo do magistério seja vivo e esteja sempre em construção. Reconhece o potencial formador e transformador que têm os conteúdos que partem da realidade dos sujeitos do processo pedagógico. No entanto, sua

busca é por superação desses conteúdos, não no sentido de desqualificá-los ou hierarquizá-los, mas de buscar outros, novos conhecimentos a partir das práticas cotidianas. Neste sentido, a escola perde a centralidade na construção/produção de conhecimento, passando a ser mais um dos tantos espaços/tempos em que tal construção/produção se dá.

Ao trabalhar com temáticas emergentes das narrativas, compreendendo-as como fundamentais para a formação de suas alunas, Elizabeth aproxima-se, também, da tradição oral africana que compreende a experiência como uma forma de pedagogia – de ensinar/aprender. Os ensinamentos são retirados da experiência, o que revela o caráter não disciplinar das escolas de iniciação e Bâ (1982) nos faz compreender a lógica das grandes escolas de iniciação, em que:

... o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança (BÂ, 1982, p. 192).

Bâ (1982) de forma poética traz a cosmogonia africana e nos faz compreender a complexidade presente naquela sociedade de tradição oral, que não dissocia o homem da natureza, o espiritual do material, o tempo do espaço, bem como as diferentes dimensões da vida humana. A tradição oral não aceita a lógica cartesiana que separa, fragmenta, isola as partes para a compreensão do real, e, segundo o autor, para quem tem uma formação cartesiana, a tradição oral pode parecer caótica⁴, tendo em vista que não há distinção entre ciência, religião, conhecimento, história, arte etc. Tendo por base a iniciação e a experiência, os sujeitos que se formam na tradição oral são conduzidos à totalidade.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem. A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo (BÂ, 1982, p. 183).

⁴ Embora o autor diga que para os formados por uma lógica cartesiana a tradição oral africana pode parecer caótica, gostaria de dizer que a aproximação e identificação com a cosmovisão africana deve-se ao fato de compartilhar com sua lógica e por perceber, pelos estudos feitos, que o que é considerado caos, irracionalidade para o paradigma clássico da ciência, é uma outra racionalidade que comporta outra lógica e ética na tradição oral africana.

Elizabeth percebe que a experiência narrada por sua aluna que teve contato com o mundo das drogas, por exemplo, pode ajudá-la, como professora do magistério, a melhor compreender as diferenças em sala de aula, pois vai conhecendo os sujeitos com os quais trabalha e suas realidades, o que torna comum ou singulares as histórias narradas, possibilitando a interferência nessa realidade para melhor atuar a formação de futuras professoras. Mas, além disso, assim como nas *escolas de iniciação*, trazidas por Bâ, essa valorização da experiência como portadora de saberes, de conhecimentos que precisam ser problematizados, debatidos, aprofundados, pode ajudar suas alunas a recriarem conhecimentos em suas futuras realidades de trabalho, melhor compreendendo-as e podendo nelas interferir. Ou seja, a prática pedagógica é *práxis*, é reflexão e ação comprometidas.

Ao falarmos em experiência, mais uma vez, rompemos com a linearidade tempo-espaço e podemos pensar no *continuum* que a memória, ressignificada pelo presente, permite trazer à tona. É possível perceber como a professora, que viveu experiências de negação da identidade em seu Curso Normal, nos anos 70 (século XX), quando foi convidada a cortar o cabelo *black*, pois “não ficava bem para uma normalista (futura professora) apresentar-se assim em sala de aula”, hoje, atuando como professora, pode melhor compreender e ajudar suas alunas a desconfiarem de pretensas certezas, de idéias preconceituosas, mas naturalizadas na sociedade. Neste sentido, possibilita a construção de conhecimentos que sejam emancipatórios e transformadores de sua própria realidade e das realidades de seus alunos e alunas.

Elizabeth demonstra compreender, por sua própria história de vida, a necessidade de conhecer a história de sua origem étnico-racial e por isso, mesmo antes de ser instituída a *História e cultura afro-brasileira* como disciplina obrigatória, a professora, apesar de reconhecer a precariedade de sua formação, busca caminhos para a problematização da temática e, além dos estudos individuais, ingressa em um Curso de Pós-Graduação, tendo em vista o aprofundamento da temática de seu interesse.

A narrativa de Ângela, que se segue, permite perceber que sua prática pedagógica é, também, a prática de uma professora-pesquisadora. Ângela investe num trabalho com a Literatura, e é por este meio que tenta interferir na realidade a fim de transformá-la. A professora reconhece uma lacuna em sua formação: a ausência do

conhecimento da História da África e, por isso, faz, também, um Curso de Pós-Graduação sobre a História da África e, posteriormente, ingressa no mestrado, pesquisando o papel da Literatura Infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas para a construção da identidade étnico-racial das crianças. Ao aprender/aprender a História reconhece que pode melhor contribuir para a formação de seus alunos e alunas e constrói uma narrativa não linear que reflete a própria *práxis*, processo dinâmico, fruto do movimento da reflexão para a ação. Assim diz Ângela:

É busca mesmo de uma identidade: Quem sou eu? De onde eu vim? E o que a gente está fazendo aqui? Então, entender melhor a história, eu acho que não dá pra você entender o momento atual sem você entender realmente o que aconteceu no processo histórico de formação do povo brasileiro, do Brasil, da África... (ÂNGELA).

Assim como a proposta de Elizabeth, que trabalha partindo das experiências narradas por suas alunas, foi colocada em diálogo com a tradição oral africana (BÂ, 1982), também a proposta de Ângela, que trabalha com Literatura, se encontra com o pensamento tradicionalista:

... a educação tradicional começa, em verdade, no seio da família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios etc (BÂ, 1982, p. 194).

Ângela vai trazendo elementos que reaproximam sua prática pedagógica das práticas tradicionalistas africanas, bem como, sua memória, que busca as histórias ouvidas na infância, permite a ela perceber, neste momento de identificação com sua ancestralidade, o quão potencializador é o trabalho com a Literatura, que se propõe a trazer referenciais de identificação para suas crianças, contrapondo-se aos referenciais eurocêntricos. A preocupação da professora negra permite assumir e afirmar publicamente seu pertencimento étnico-racial... *É busca mesmo de uma identidade: Quem sou eu? De onde eu vim? E o que a gente está fazendo aqui?*

Como professora-pesquisadora, inconformada com a negação de sua identidade, com a falta de referenciais de identificação, com uma história que rompeu as raízes de seus ancestrais, Ângela percebe a importância de proporcionar a seus alunos e alunas formas de

aproximação com essa história ancestral, de aproximação com personagens negras, reais ou fictícias com as quais possam se identificar e construir suas identidades. A Literatura torna-se o elo para tal construção junto às crianças:

Eu sempre gostei da parte de Literatura Infantil... Eu acho que a história traz muita coisa pra gente, pra você se identificar com personagens ou não (...). Entender algumas coisas até da sua vida mesmo através da história, da literatura. (...)E eu sempre ouvi muitas histórias. Na minha casa tinha uma moça que trabalhava e ela contava muitas histórias pra gente, embora ela não soubesse ler, nem escrever. Na verdade ela não sabia nem o nome dela direito... mas ela contava muitas histórias pra gente e era uma coisa muito gostosa. Histórias de medo, de brincadeiras... e isso era muito bom pra gente, ouvir essas histórias, eu cresci ouvindo muitas. E eu gosto de contar histórias pras crianças. (...) eu contava muitas histórias, mas que eu não dava importância às histórias que tinham personagens negras, histórias africanas também. Era como se elas não existissem. Até porque, eu confesso que eu ignorava a existência até de certas histórias que eu conheço hoje. Então, é... e eu venho através dessas histórias que eu vou lendo com as crianças, dessas lendas africanas, eu sinto que eles entendem como uma referência, é como uma identidade mesmo. “Puxa vida, é do povo africano e eu descendo desse povo e tenho uma história”. Então eu percebo nas crianças, principalmente nas crianças negras, que elas gostam de ouvir essas histórias e muitas vezes elas fazem referências a elas: “Aquela história que você contou, aquela história africana que você contou”. Às vezes eles apontam um lugar no mapa de onde era aquela história que eu contei. (...) eu acredito na importância disso pra você buscar mesmo a tua identidade, saber que teu povo também tem alguma coisa, que não é só o dos outros. (...) ouvir essas histórias, de ter contato com essas histórias, do que elas modificam, do que elas podem estar ajudando nessa construção da identidade ou não (ÂNGELA).

A investigação e a intencionalidade de seu trabalho com a Literatura vêm ao encontro do proposto por Bâ (1982), quando o autor fala das escolas de iniciação, pois, além das experiências, são as fábulas, as lendas, os provérbios etc que proporcionam as primeiras lições, são os legados dos ancestrais para a posteridade.

Da narrativa de Ângela, destaca-se o fato de que as crianças formadas nesse processo, acreditando serem seus antepassados escravos, passam a reconhecer sua ancestralidade africana e, ao ouvirem uma história com personagens africanas, exclamam surpresas: “Puxa vida, é do povo africano e eu descendo desse povo e tenho uma história”.

A ancestralidade é importante via de identificação e afirmação identitária, pois o re-encontro com as raízes evidencia um passado negado, uma História que não foi contada ou que foi omissa em relação às personagens negras que a protagonizaram; uma História escrita sob a ótica do colonizador, o “eu”, o referencial, o espelho no qual o “outro”

deve/deveria se olhar. Afirmar a identidade étnico-racial, reconhecendo o potencial dessa origem traz novos referenciais que foram negados por essa História branca, ocidental e judaico-cristã: *é preciso olhar pra trás pra ir pra frente porque atrás de nós tem um espelho. Nosso espelho é um espelho de rainhas. Rainha-mãe, rainhas guerreiras*⁵, como nos ensina uma Candace⁶.

Vera que também é uma professora-pesquisadora, inquieta com a realidade de exclusão, tem clareza de que a aposta da elite dominante deste país no embranquecimento fenotípico e cultural da população, relegou espaços inferiores aos negros na sociedade brasileira. Ela trabalha em duas escolas públicas periféricas: uma técnica e outra de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e é sobre a experiência com esta turma que Vera fala e demonstra seu incômodo, pois é denunciadora da realidade destes excluídos de direitos e de uma cidadania plena:

... Agora, o que me dá uma tristeza desses alunos da noite é que quando você começa, por exemplo, Língua Portuguesa, eles não sabem ler, não sabem escrever, não sabem nada... você tem que fazer um trabalho com eles assim... de acreditarem que são seres humanos. A primeira frase “Vocês não são burros” ... “Tão cabeça dura que não aprende”. “Você aprende sim. É só você ter tempo e oportunidade que você consegue”. Bem que vai ser difícil, você trabalhando o dia inteiro de empregada doméstica, trabalhando, chega lá cansado, estourado. Tinham algumas que dormiam na minha sala. Elas ficavam assim mesmo, parece cantiga de ninar, “tem gente dormindo”. Mas eu senti isso... meu Deus, nós somos as professoras, nós temos que formar os cidadãos, mas como? Se o problema não está nas nossas mãos...

(...) Eu potencializo, assim, os alunos se sentem mais alunos... primeiro eles me olham assim esquisito, estranho “Puxa, ela negra, daquele jeito ela vai ser minha professora?” conforme o número de professoras negras na sala, quase não tem. Engraçado, quase não tem onde eu estou trabalhando, professora negra.

(...) Agora você vê como é que... eles mesmos, eles mesmos negros, pobres, afro-descendentes, eles mesmos têm preconceitos com eles mesmos. Mas ... eles começaram a me chamar de Bené. Mas eles queriam que eu levasse um susto, mas eu adorei, porque eu adoro a Benedita. Quer dizer, me chamar de Bené está me elogiando... eles acharam estranho porque eu ter como ídolo uma mulher negra. (...) Só sei que agora eu estou querendo muito é estudar mais pra entender mais, porque eu acho que o conhecimento é uma forma de poder. Só não quero meu poder assim, eu quero meu poder pelo conhecimento e não quero abandonar uma sala de aula. Eu quero que muitas outras pessoas tenham condições, mesmo que não saibam Português

⁵ MEIRELLES, Márcio. 2002. *Candaces – a reconstrução do fogo*. Peça teatral.

⁶ Nome genérico da Rainha da Etiópia na Antigüidade; um título comum a todas as rainhas do império etíópico.

e Matemática, mas que pelo menos de se sentir mais gente, ou de se sentir tão gente quanto outra pessoa qualquer. É isso que eu estou querendo em sala de aula (VERA).

Vera mostra como a memória vai trazendo imbricados os tempos: presente-passado-futuro. A narrativa, momento de contar uma experiência, é também o momento de refletir sobre ela, é o momento da surpresa ao se deparar com algo ainda não pensado, é um momento de pensar o futuro, de planejar, de esperar o que poderá ser, partindo das experiências concretas que vai trazendo ao diálogo. Muitas questões podem ser discutidas aqui, no entanto, busco nesta encruzilhada, alguns possíveis caminhos, escolho, assim, tomar algumas questões que entram em diálogo com a proposta inicial.

A narrativa de Vera aponta para um triste fato constatado por ela junto aos alunos de EJA: *eles não sabem ler, não sabem escrever, não sabem nada...* Estaria Vera negando a cultura, os saberes de seus alunos e alunas, e considerando conhecimento apenas os saberes escolarizados, ou mesmo o fato de saberem ler e escrever?

Por todo seu discurso e pela prática que evidencia por meio dele, Vera demonstra um compromisso com a reconstrução da auto-estima de seus alunos e alunas e não parece desconsiderar todo o potencial de suas histórias de vida, em geral, histórias de trabalhadores(as). No entanto, ao mesmo tempo em que Vera diz trabalhar a auto-estima visando a reconstrução de uma cidadania negada: *mas pelo menos vamos partir pra que eles tenham alguma esperança de vida neles próprios...* é muito forte e marcante em seu discurso o pensamento hegemônico que considera conhecimento apenas o saber escolarizado, o saber da classe média, fundamentado pela lógica eurocêntrica.

A ambivalência é marca no discurso de Vera, pois o forte movimento de afirmação da identidade étnico-racial convive com as marcas deixadas pelas máscaras brancas que, historicamente, teve que usar e têm sido usadas por negros(as) nessa sociedade, muitas vezes, a fim de resistirem, de sobreviverem à lógica que os desqualifica em sua humanidade.

Vera, que nasceu em Salvador, foi criada como se pertencesse à classe média branca. Ela conta que sua mãe a criou seguindo a estética das filhas dos fazendeiros para quem costurava. Além de vesti-la como as meninas brancas, de classe média, também ia incutindo nela valores que se distanciavam da realidade de sua origem étnico-racial e de

classe, pois o convívio de seus pais era com famílias brancas e de classe média. Quando Vera concluiu o Curso Normal, deparou-se com um impasse: onde trabalhar? Mas, explicita em sua narrativa que, naquele momento de sua vida preferia não ver a realidade social: as moças negras ocupando posições subalternas. Ou seja, apesar de começar a descortinar a realidade racista, passando a perceber os lugares demarcados para os(as) negros(as) na sociedade brasileira, considera que ainda não foi esse o momento de “tomada de consciência”, tampouco de ruptura com o ideal assimilacionista de branquear-se.

Vera reconhece que durante muito tempo tentou invisibilizar questões relativas a seu pertencimento étnico-racial, só após cursar uma Pós-Graduação, juntamente com Ângela e Elizabeth é que julga ter *acordado para quem eu era como negra, que até então eu estava assim, bem dentro das classificações normais do negro, negro embranquecido...*

Em Vera, percebo, também, uma *práxis* em que sua trajetória de vida, sua profissão e os estudos acadêmicos são convergentes na busca da desnaturalização de práticas preconceituosas, como no caso de Benedita, Bené, como diz, que se evidencia, segundo ela, como uma figura de identificação, no sentido potencial, da identidade negra. Sua narrativa também retrata a tentativa de proporcionar situações em sala de aula em que o pertencimento étnico-racial da professora e dos(as) alunos(as) seja ponto de discussão. Ela diz ter escolhido, propositalmente, um poema de Drummond – “A família” – para trabalhar classes gramaticais com a turma da Escola Técnica, pois tal poema: *Tinha tudo o que eu queria para poder entrar na gramática, mas, ainda, porque tinha um verso assim: a “cozinheira preta” e a “copeira mulata”. Vou entrar na sala, com esses versos e eu, negra, quero ver qual vai ser a cara.*

Segundo Vera, está havendo uma mudança na sociedade: *às vezes, imposta, às vezes, dolorida...* (refere-se às Ações Afirmativas, principalmente às cotas para negros(as) nas Universidades) *mas, ao mesmo tempo, as pessoas estão sendo, assim, obrigadas a se acostumarem ao fato... Negro fazendo parte de determinados locais que não eram... até... mas no mestrado ainda é difícil*

Vera, assim como Ângela e Elizabeth, afirma a não-neutralidade na prática pedagógica, revela sua opção política, revela sua identidade para que seus alunos e alunas, instigados por ela e por sua história de vida, também se coloquem, questionem o aparentemente natural, “naturalizado” social e culturalmente e possam expressar suas

identidades, tendo em vista que, historicamente, os(as) negros(as) foram “convidados” a ingressar numa identidade branca, negando suas origens étnico-raciais.

As professoras parecem concordar que o *conhecimento-emancipação* do qual nos fala Santos (B. S.) (2000), considerado caos e desordem pelo paradigma da modernidade, que deu primazia ao *conhecimento-regulação*, é uma possibilidade de superação do estado de alienação que foi “imposto” pelo processo de colonização, pois este (*conhecimento-emancipação*) pressupõe uma trajetória de um estado de ignorância, *colonialismo*, para um estado de conhecimento, *solidariedade*: ... *a gente estuda, estuda, estuda... mas na verdade a gente só quer se descobrir*, nos diz Vera, concordando que *todo conhecimento é auto-conhecimento* (SANTOS, B. S. 2000).

Palavras provisoriamente finais

As narrativas das três professoras evidenciam a iniciativa em buscar aprofundamento teórico a fim de melhor compreender e transformar a prática pedagógica tendo como fundamento a questão étnico-racial, o que evidencia para nós que a formação contínua das professoras não se limita às políticas educacionais de formação de caráter instituído. Há práticas instituintes que partem de interesses individuais/coletivos germinando no fértil solo das escolas públicas, muitas vezes não reconhecidas oficialmente.

Busquei a experiência como *locus* de conhecimento e acredito ser pela crença de que o *conhecimento-emancipação*, na encruzilhada na qual nos encontramos, pode ser um caminho, uma possibilidade e as histórias das professoras Ângela, Elizabeth e Vera são evidências disso. E, no caso delas, a invisibilidade da problemática que envolve as relações étnico-raciais era opressora, não possibilitando a afirmação de suas identidades. A partir do desvelamento da realidade, comprometidas com o *conhecimento-emancipação*, puderam dar início a um processo de superação da condição de oprimidas, passando a proferir suas próprias *palavramundo* e propondo ações emancipatórias no cotidiano escolar.

São estas ações comprometidas com a transformação da realidade de opressão com a qual convivem crianças e jovens negros(as) em nossas escolas que tenho chamado *micro-ações afirmativas cotidianas*, pois visam, no espaço micro de nossas escolas públicas, freqüentado, majoritariamente pelo segmento negro da população, a superação de práticas racistas. São *micro-ações afirmativas*, implementadas por professoras que com

seus ensinamentos e sabedoria formam e transformam, ajudando seus alunos e alunas a afirmarem e dizerem, também, suas *palavras* mundo.

Referências Bibliográficas

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.) *História Geral da África*. Tradução: Beatriz Turquettju *et alli*. São Paulo: Ática, 1982. Paris: Unesco, 1980.

FREIRE, P. 1988. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.

GUSMÃO, N. M. M., 1997. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes* 43 – Antropologia e Educação – Interfaces do ensino e da pesquisa. Ano XVIII, nº 43. (p. 8-25). dezembro/1997. Campinas: Cedes.

MARTINS, L. M. 1997. *Afrografias da memória*. Belo Horizonte: Mazza/Perspectiva.

SANTOS, B. S. 2000. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. Vol 1. Para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. 1997. *Técnica espaço tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.

SILVA, P. B. G. e. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. (p.378-88). In: LIMA, I. ., SILVEIRA, S. M. (orgs.). *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN. nº 7. (Nov/2000).

SOUZA, N. S. S. 1990. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal..

VIEIRA, R. 1999. *Histórias de vida e identidades*. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento.

