



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luciana Santiago da Silva

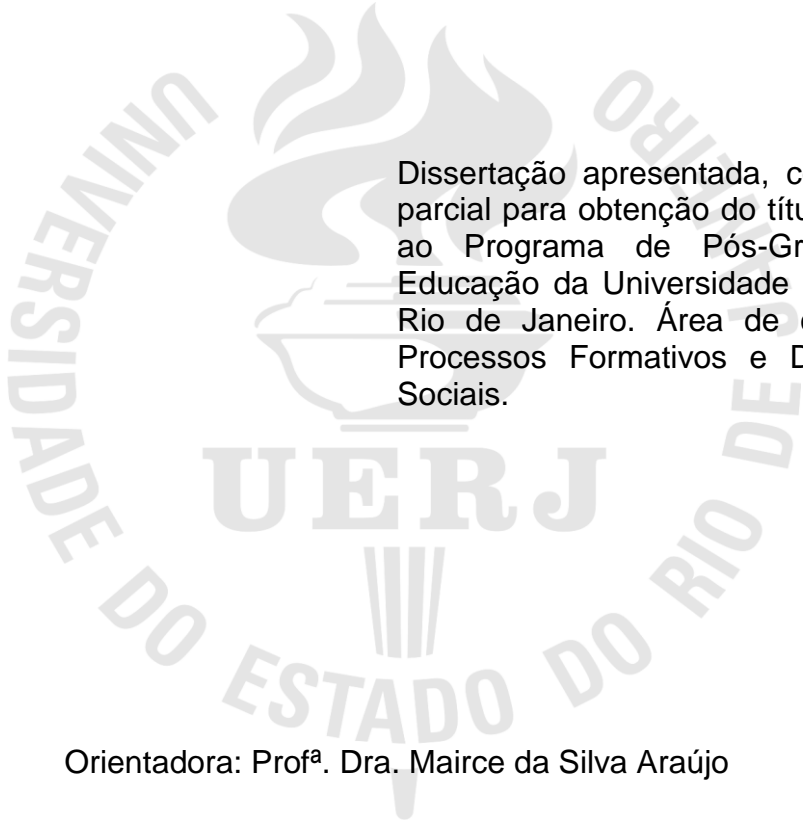
**A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas  
para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano  
escolar**

São Gonçalo

2013

Luciana Santiago da Silva

**A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para  
construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2013

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

S586 Silva, Luciana Santiago da.  
A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar / Luciana Santiago da Silva. – 2013.  
104f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Relações étnicas – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. 3. Programas de ação afirmativa – Teses I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37:323.12

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciana Santiago da Silva

**A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para  
construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 19 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Regina de Fatima de Jesus  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2013

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos/as aqueles/as que acreditam no poder transformador da Educação e, que me deram forças para chegar até aqui e para continuar nessa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, por ter me sustentado e possibilitado alcançar mais essa conquista.

A minha mãe, Ana Lucia Santiago, pelo carinho e pela dedicação nessa caminhada.

A toda minha família que, de alguma forma, acredita e faz parte deste sonho.

Ao meu noivo, Maycon de Souza, que esteve sempre presente me ajudando com amor, paciência e dedicação.

Aos que lançaram palavras de incentivo e torceram pela concretização deste trabalho.

A minha orientadora, professora Mairce da Silva Araújo, pela confiança, atenção e dedicação na elaboração desse trabalho.

A minha colaboradora e incentivadora de ontem e hoje, a professora Regina de Fatima de Jesus, pelo carinho e pela dedicação.

A todos os/as professores/as que fizeram parte dessa minha jornada e, que contribuíram de forma significativa na construção dos conhecimentos adquiridos, através de perspectivas desveladoras e horizontes instigadores.

Aos colegas de turma que com companheirismo e alegria me ajudaram e participaram da minha formação.

Aos meus alunos e alunas da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro, que contribuíram para realização deste trabalho.

## **Negra identidade**

*Minha identidade negra  
Hoje fortalecida  
Antes não compreendida  
Me traz um bem querer*

*No passado, quando a desconhecia  
Sentia melancolia,  
Sentia um desprazer*

*Vontade de chorar  
Em meio a tanto sofrer  
Desejava não ter nascido  
Queria desaparecer*

*Dores, lágrimas  
Preconceito, discriminação  
Não imaginava que  
Por ser negra  
Passaria tanta humilhação!*

*O tempo passou...  
Eu cresci, sofri, padeci e resisti  
Vergonha não tenho mais,  
De negra me assumir*

*Brado com orgulho negro  
Da mulher negra que sou  
Pseudônimo já escolhido:  
Agora sou uma "Negra Flor"*

*Cynthia Silva*

## RESUMO

SILVA, Luciana Santiago da. *A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar*. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013.

A dissertação em tela é fruto dos questionamentos sobre minha construção identitária como professora negra e dos embates vividos no cotidiano sobre as relações etnicorraciais e educação. Compreendo que a discussão sobre relações etnicorraciais no cotidiano escolar é fundamental na sociedade brasileira. Uma sociedade marcada historicamente por desigualdades e exclusões embasadas por mitos e teorias racialistas do século XIX (MUNANGA, 1999). Por muito tempo, essas teorias atestaram a inferioridade dos indivíduos negros e a primitividade de suas culturas, legitimando a situação de racismo e discriminação sofrida pelo povo negro brasileiro (RODRIGUES, 2006). Por compreender que a temática das relações etnicorraciais não tem sido, por vezes, contemplada no primeiro segmento do Ensino Fundamental (SOUZA; CROZO, 2006) é que tenho por objetivos centrais: refletir sobre meu processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de minhas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade etnicorracial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo. Para tal discussão alicerço-me em autores/as tais como: Jesus (2004), Gomes (2006) e Cunha Jr (2010). Assim, compreendo que a pesquisa possibilitou-me refletir sobre a construção de minha identidade etnicorracial levando-me a descoberta de um “nós”, de uma coletividade que propiciou a construção de algumas práticas pedagógicas que eu poderia reconhecer como micro ações–afirmativas, propostas que revelam tanto os desafios, quanto a fertilidade da construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações etnicorraciais. Identidade negra. Micro–ações afirmativas. Cotidiano Escolar.



## ABSTRACT

SILVA, Luciana Santiago da. *The identity building a black teacher: seeking to build trails antiracist educational practices in school everyday*. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013.

A dissertation on the screen is the result of questions about my identity construction as a black teacher and lived in daily clashes on relations *eticorraciais* and education. I understand that the discussion about the relationship *eticorraciais* in school life is essential in Brazilian society. A society marked by inequalities and exclusions historically backed up by myths and racist theories of the nineteenth century (Munanga, 1999). For a long time, these theories attest the inferiority of blacks and primitiveness of their cultures, legitimizing the situation of racism and discrimination suffered by black people Brazilian (RODRIGUES, 2006). By understanding that the topic of relationships *eticorraciais* has been sometimes contemplated the first segment of Elementary Education (SOUZA; CROZO, 2006) is that I have for main objectives: to reflect on my process of identity construction and better understand the limits and possibilities for my contributions as black teacher, for the construction of identity *eticorracial* students / the first segment of the elementary school in a public school in São Gonçalo. For this discussion I refer to authors / as such as Jesus (2004), Gomes (2006) and Cunha Jr. (2010). So, I understand that research allowed me to reflect on the construction of my identity *eticorracial* leading me to the discovery of a "we", a group that led to the construction of some pedagogical practices that I could recognize as micro-affirmative action, proposals reveal both challenges, as the fertility of building an antiracist education.

Keywords: Relations *eticorraciais*. Black identity. Micro-affirmative action. School Routine.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fenotipicamente negra.....	28
Fotografia 1 –	Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro.....	56
Figura 2 –	“A Bela e a Fera”.....	69
Figura 3 –	“A Princesa e o sapo”.....	70
Fotografia 2 –	“Pescoço” (Novela Salve Jorge).....	73
Fotografia 3 –	Sérgio Cardoso e Dalmo Ferreira.....	73
Fotografia 4 –	“Adelaide: a cara da riqueza” no programa Zorra Total.....	74
Figura 4 –	Lista de material escolar – Jardim II.....	78
Figura 5 –	Lista de material escolar – 4º ano.....	78
Figura 6 –	Capa do livro – Meninas negras.....	79
Figura 7 –	Cartaz feito pelos meus alunos/as sobre o Dia da Consciência Negra.....	85
Figura 8 –	Representação das pirâmides do Egito feita pelos/as alunos/as (2012).....	88
Figura 9 –	Mural de dia das mães.....	97
Figura 10 –	Mural do dia do Livro.....	97

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: BUSCANDO SEMENTES PARA PLANTAR CAMINHOS SOLIDÁRIOS...</b>	11
1	<b>MUNTU – A PRÓPRIA PESSOA CONSTITUÍDA PELA PALAVRA.....</b>	16
1.1	<b>Memorial de formação: reflexões sobre o entrelaçamento da pesquisa com minha história de vida.....</b>	17
1.2	<b>Algumas reflexões sobre o memorial de formação.....</b>	30
2	<b>NTU – “TUDO O QUE EXISTE E QUE NOS É DADO A CONHECER”.....</b>	35
2.1	<b>Assumindo alguns pontos de vista.....</b>	37
2.2	<b>A construção da(s) identidade(s) e a produção da diferença.....</b>	40
2.3	<b>Do <i>multiculturalismo</i> ao <i>interculturalismo</i>: buscando pistas para construir caminhos.....</b>	42
2.4	<b>Identidade(s) negra e educação: algumas reflexões.....</b>	45
3	<b>UBUNTU – O SENTIDO COLABORATIVO DA EXISTÊNCIA HUMANA.....</b>	50
3.1	<b>Os passos da pesquisa: algumas reflexões sobre o processo metodológico.....</b>	51
3.2	<b>Reflexões sobre o caminho para se pensar a prática pedagógica – as <i>micro-ações afirmativas</i>.....</b>	53
3.3	<b>Caminho percorrido: a escolha da escola.....</b>	56
3.4	<b>Primeiros passos na construção de uma prática pedagógica antirracista.....</b>	57
3.5	<b>Puxando novos fios: a chegada à escola como docente.....</b>	59
4	<b>MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS: VIVÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS.....</b>	68
4.1	<b>SITUAÇÃO I: Princesas brancas e negras: buscando caminhos para trazer novos referenciais estéticos para o cotidiano escolar...</b>	69

4.2	<b>SITUAÇÃO II: <i>Tia, me dá o cor de pele: reflexões sobre o “apagamento” das diferenças no cotidiano escolar</i>.....</b>	76
4.3	<b>SITUAÇÃO III: Kiriku e a Feiticeira: <i>Tia, é todo mundo preto!</i>.....</b>	82
4.4	<b>SITUAÇÃO IV: Brasil e África(s) – criando possibilidades no cotidiano escolar.....</b>	87
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PLANTANDO E COLHENDO SEMENTES... ..</b>	96
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	100

## **INTRODUÇÃO: BUSCANDO SEMENTES PARA PLANTAR CAMINHOS SOLIDÁRIOS...**

Discutir sobre relações etnicorraciais no cotidiano escolar é fundamental na sociedade brasileira. Uma sociedade marcada historicamente por desigualdades e exclusões embasadas por mitos e teorias racialistas que buscavam justificativa em características biológicas da população negra como, por exemplo, tamanho do crânio, para determinar sua inferioridade. Por muito tempo, as teorias racialistas sob um véu de cientificismo, atestaram a inferioridade dos indivíduos negros e a primitividade de suas culturas, legitimando a situação de racismo e discriminação sofrida pelo povo negro brasileiro (RODRIGUES, 2006).

Algumas pessoas talvez possam pensar que essa discussão está ultrapassada, que a discriminação racial e o racismo são coisas do passado, pois na atualidade somos, supostamente, tratados com igualdade. De tal modo, por que reivindicar transformações nas relações etnicorraciais a fim de que estas sejam, de fato, igualitárias na sociedade? Por que buscar a construção de identidades negras positivas em uma sociedade que não se percebe como racista? Há nos discursos hegemônicos a tentativa de isentar o Brasil de ser racista, dizendo que o que há são indivíduos racistas. Ou seja, não mais podendo escondê-lo, é adjetivado: “racismo à brasileira”, expressão que, segundo Guimarães (2002) teria sido cunhado por Da Matta a fim de definir a especificidade do racismo no Brasil, tendo em vista estudos realizados por ele e por outros intelectuais a partir da denúncia de Florestan Fernandes (1964) do “mito da democracia racial”.

Embora a propaganda do governo, de certa forma, individualize a questão racial a partir de *slogans* tais como: “Brasil, um país de todos”, “somos todos brasileiros”, que fazem apelo à unidade nacional, entendemos que o racismo se manifesta não só em atitudes individuais, mas está presente na estrutura social que segrega e delimita espaços hierarquizados aos que deveriam ser tratados em igualdade de condições.

A escola, parte do todo social não está isenta desse processo excludente e, diante da complexidade das relações etnicorraciais no Brasil, busco pistas para refletir melhor sobre tais processos e que, por vezes, permanecem escondidos nas cortinas da invisibilidade, propiciados pelos mitos e pelas ideologias racistas.

Desse modo, discutir relações etnicorraciais é uma questão que envolve disputas de força e poder, pois está em jogo a adoção de outras perspectivas e maneiras de entender a vida e suas relações nos diversos âmbitos da sociedade, podendo assim, ocorrer mudanças na história oficializada, tirando do lugar privilegiado a supremacia dos dominadores.

Ressalto que ao buscar outras lógicas de viver e pensar a vida não se pretende inverter os papéis, ou seja, passarmos de dominados a dominadores, tirar a centralidade europeia e por no lugar a africana. De tal modo, compreendo que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reparar sua humanidade, que é uma forma de recriá-la, não se sintam opressores” (FREIRE, 1999, p.27). Assim, a proposta é que não haja um centro, uma história, uma cultura, uma religião, mas sim, que possamos pensar e praticar pluralidades de forma igualitária.

Compreendo, nesse sentido, a necessidade de acionarmos o discurso das diferenças como algo potencializador de nossas práticas, bem como, a respeito de relações entre os educandos/as. Assim, é de suma importância oportunizarmos aos alunos e alunas o “enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 58–59)

Dessa maneira, compreendo a relevante contribuição da instituição escolar para a politização das diferenças, contudo, não a caracterizo como uma possibilidade de salvação para os problemas sociais. Entretanto, penso que ela pode construir alternativas para reflexão e mudança na manutenção dessa sociedade que insiste em “colocar” a população negra num lugar de marginalidade e inferioridade. De tal modo, entendo que “não se pode acreditar na superação da desigualdade social e racial sem a conscientização dos sujeitos educacionais/sociais acerca da situação de opressão em que vivem (JESUS, 2004, p. 95), pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incluir sua ação transformadora, tanto mais se “inserirem” nela criticamente” (FREIRE, 1999, p. 40).

Assim, por entender a importância de refletirmos sobre as realidades das relações etnicorraciais no Brasil é que elenquei como objetivos centrais para a pesquisa: refletir sobre meu processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de minhas contribuições, como professora

negra, para a construção da identidade etnicorracial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo.

Busquei, assim, construir práticas pedagógicas de caráter antirracista, entendendo que minhas ações, como as de todo ser humano, não são neutras e há rupturas e continuidades, que por vezes revelam o quanto nossa formação está marcada por uma lógica eurocêntrica, por um currículo colonizado, mas, por outro lado, há uma intencionalidade no meu *quefazer* a fim de transformar realidades excludentes e esta é uma marca de práticas pedagógicas de caráter intercultural.

Acreditando na relevância da discussão sobre a construção de identidades etnicorraciais afirmadas em suas diferenças busquei pistas, nas tradições africanas, para tecer esse trabalho dissertativo. Nesse sentido, trago elementos da filosofia africana de origem Bantu<sup>1</sup> para compor este estudo. Assim, num universo de tantos princípios que constituem essa raiz filosófica elenquei apenas três: *ntu*, *muntu* e *ubuntu*, por considerar que estes têm grande relação com os caminhos dessa pesquisa.

*Muntu* é a própria pessoa que se constitui pela palavra, ou seja, a pessoa encarnada pela palavra, pelo testemunho; *Ubuntu* constitui-se na experiência humana compartilhada, não existe o eu e o outro, mas o nós, vistos pela mesma base – a humanidade; já o *ntu* significa tudo o que existe e que nos é dado a conhecer em todas as dimensões (CUNHA JR, 2010).

Desse modo, no primeiro capítulo trago meu testemunho sobre minha história de vida e formação por meio do *memorial de formação* entrelaçado ao princípio *muntu*. Reflito sobre minha história de vida e formação durante a infância, a adolescência e, hoje, como professora, tendo como cenário as relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Compreendo que esse entrelaçamento entre o *memorial de formação* e o *muntu* me possibilita rever minha história e buscar pistas para entender, refletir, construir e, quem sabe, transformar o presente e o futuro numa dimensão tanto individual quanto coletiva.

No segundo capítulo escrevo acerca da construção da identidade etnicorracial e da produção da diferença, em que identidade e diferença caminham juntas.

---

<sup>1</sup> Bantu é um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África Subsaariana que abarca diversos subgrupos étnicos.

Entrelaço essa discussão ao princípio *ntu* que caracteriza tudo que existe e que nos é permitido conhecer, para discutir sobre a construção de identidades negras. Trago ainda neste tópico, uma discussão sobre as perspectivas de educação *multicultural* e *intercultural* (VIERIRA, 1999; SILVA, 1999; FLEURI, 2002; GUSMÃO, 2006) no intento de tecer pistas e (re)construir caminhos no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo alicerço-me no *ubuntu* que traz o sentido colaborativo da existência humana, para compreender os caminhos que me levaram a tentativa de tecer processos solidários para a construção de identidades etnicorraciais negras afirmadas em suas diferenças. Ainda nesse tema, apresento o campo da investigação – a Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro e a importância desse espaço para minha formação, pois foi nesse âmbito que comecei a complexificar meu olhar sobre as relações etnicorraciais e a educação. Relato, também, meus primeiros contatos com a escola como estagiária até minha chegada como docente. Disserto sobre o caminho metodológico da pesquisa e meus primeiros passos na construção de uma prática pedagógica antirracista, ou seja, reflito sobre a afirmação de uma estética negra por meio do embate cotidiano provocado pelos questionamentos e afirmações de meus alunos e alunas.

No quarto capítulo, com base na noção de *micro-ações afirmativas* (JESUS, 2004), que segundo a autora são ações de caráter antirracista que visam superar o racismo no cotidiano escolar, busquei refletir e discutir sobre os desafios e as possibilidades em minhas práticas pedagógicas a fim de encontrar pistas para construir práticas etnicorraciais potencializadoras a todas as crianças no cotidiano escolar.

Voltando às declarações do início do texto e enfatizando a relevância dos estudos sobre relações etnicorraciais, compreendo que afirmativas como “Somos todos brasileiros.” tentam mostrar uma suposta harmonia entre as relações etnicorraciais, bem como, escamotear a discriminação etnicorracial e o racismo, que vêm sendo naturalizadas em nosso país. Essa postura dificultam práticas contra hegemônicas dentro e fora do âmbito escolar, pois ao homogeneizar e padronizar as diferenças a sociedade brasileira esvazia o discurso e a busca por relações igualitárias entre os grupos. De tal maneira, “negar a diferença é instituir a desigualdade, pois não sendo iguais, os diferentes do padrão acabam por ficar à margem” (JESUS, 2004, p. 91).



Por último trago minhas considerações e o resumo das ideias construídas ao longo desse estudo, bem como, os desafios e as possibilidades na concretização de práticas pedagógicas antirracistas nessa pesquisa que buscou evidenciar e compreender meu processo identitário e as contribuições de minhas práticas pedagógicas para a construção de identidades etnicorraciais negras positivas. Nesse sentido, compreendo que vivências ocorridas na infância e na adolescência que revelaram a perversidade das relações etnicorraciais colaboraram para a constituição da professora que venho me tornando – preocupada com questões etnicorraciais e comprometida com práticas antirracistas.

## 1 MUNTU – A PRÓPRIA PESSOA CONSTITUÍDA PELA PALAVRA

Assim, como a fala divina de Maa Ngala animou as forças cósmicas que dormiam, estáticas em Maa, assim também a fala humana anima, coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas.

Hampaté Bâ (1982)

Neste capítulo, aprendendo com a Tradição Oral africana, busquei dar ânimo e forças a narrativa de minha história de vida e formação. Procurei tecer a história da construção de minha identidade etnicorracial com um dos princípios da filosofia Bantu – o *mntu*. Esse princípio baseia-se na própria pessoa que se constitui pela palavra, ou seja, a pessoa encarnada pela palavra, pelo testemunho (CUNHA JR, 2010).

Assim, é por meio de minha história individual e coletiva que busco pistas para compreender o que me motivou a pesquisar a construção de minha própria identidade etnicorracial e me colocar, nas situações cotidianas no espaço escolar, como uma professora negra que pensa e reflete sobre as relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Desse modo, trago meu *mntu*.

Disserto sobre os caminhos que me levaram à composição desse estudo, pois acredito que a pesquisa já se encontrava em mim antes mesmo de meu entendimento, portanto, o depoimento sobre minha história de vida e formação não se dissocia da mulher e professora negra que venho me constituindo, me tornando.

Nesse sentido, considero fundamental discutir e trazer à tona o processo de tornar-me negra. Entendo que a pesquisa ajudou-me consideravelmente nesse sentido, pois nascer com cor de pele preta ou marrom, cabelo crespo e partilhar de uma história de discriminação e preconceito racial não necessariamente são constitutivos de uma identidade negra (SOUZA, 1983), tampouco, de uma identidade negra positiva. Tornar-me negra é ter, também, consciência do processo ideológico de negação, submissão e silenciamento construído sobre a população negra na

sociedade brasileira e tomar por herança a ancestralidade africana; é compreender que minha história não se compõe somente por um passado de escravidão como a história oficial me fazia crer.

Assim, minha história individual torna-se importante, torna-se pesquisa no momento em que é colocada no âmbito coletivo, na medida em que percebo que essa história não pertence somente a mim, mas a uma coletividade. De tal modo, por meio dessa coletividade e da tomada de consciência que me possibilitou tornar-me negra, busco pistas para construir uma identidade negra positiva que não se espelha na figura do branco, e assim deturpa sua própria imagem. Uma identidade negra que reconheça a si mesma como potencial e potencializadora, capaz de romper com o “ideal de brancura” que a aprisiona numa figura alienada na qual, por vezes, se identifica.

### **1.1 Memorial de formação: reflexões sobre o entrelaçamento da pesquisa com minha história de vida**

Ao buscar em minha memória, pistas para compreender a professora-pesquisadora negra que venho me constituindo, fui deparando-me com lembranças da criança, da adolescente e da mulher negra que no percurso da universidade descobre que todos os acontecimentos estão interligados, como nos ensina Hampaté Bâ “um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (2010, p.183). Assim, passado e presente se fundiam para trazer à memória pistas para compreensão desse todo complexo que é a vida.

Pertenço a uma família afrodescendente de classe popular que vive há pelo menos 80 anos no bairro Gradim, em São Gonçalo, município periférico do Rio de Janeiro. Segundo minha mãe, este bairro teve grande importância em São Gonçalo, pois em meados do século XX, construíram um porto pesqueiro denominado Porto da Ponte que possuía um intenso e disputado comércio onde vários barcos pesqueiros atracavam para deixar a pesca.

Desse modo, no período de industrialização do município de São Gonçalo algumas fábricas desse parque industrial como, por exemplo, a Fábrica de Enlatados de Sardinha Netuno, instalaram-se no Gradim. Minha mãe chegou a

trabalhar nessa fábrica. Ela me conta lembranças de sua infância, adolescência e vida adulta e numa dessas lembranças me fala sobre o cansativo trabalho na fábrica. Desse modo, o pouco que conheço da história de minha família é pelas lembranças de minha mãe. Ela me fala de sua infância e de sua avó, a quem adorava, e das brincadeiras que faziam. Assim, a percepção de minha árvore genealógica vai somente até minha bisavó. Pensar nisso remete-me a uma primeira questão: De onde vem essa dificuldade de levantar as origens de nossos antepassados? Até que ponto ela é maior quando se trata de famílias negras?

Os livros didáticos também podem ser considerados indícios para essa questão, pois inúmeras pesquisas (GOMES, 2006) já demonstraram que os livros mais utilizados nas escolas geralmente mostram que a história dos negros começa com a escravidão. Nesse sentido, o/a aluno/a negro/a, por vezes, não se vê representado positivamente, pois só recentemente a representação da população negra vem sendo menos negativa. Há, por vezes, uma ausência da História afro-brasileira e africana. Cunha Jr encaminha a discussão ao dizer que:

“... a ausência de uma história Africana, em primeiro lugar, retira a oportunidade dos Afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre as nossas origens. Segundo, a ausência abre espaço para hipóteses preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre as nossas origens, criando assim terreno fértil para produção e difusão de idéias erradas e racistas sobre as origens da população negra” (CUNHA JR, 1998).

Nossas formações com base etnocêntrica<sup>2</sup>, tendo como centro a Europa, em geral, nos deixam lacunas acerca da história de nossos antepassados. E essas lacunas enfraquecem as possibilidades de construirmos uma identidade positiva embasada em nossas origens. Ao serem arrancados de suas terras os negros africanos escravizados trazidos a força ao Brasil eram separados, ficando distantes de suas famílias, de suas etnias, além de receberem outros nomes e sobrenomes. Creio que isso acrescido das ideologias racistas, do mito da democracia racial, possa dificultar a busca de pertencimento étnico das famílias negras brasileiras em relação a seus povos de origem.

---

<sup>2</sup> Compreendo como Munanga e Gomes (2006, p.181) que o “etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em acreditar que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devam ser considerados como universais, válidos para todas as outras.”

Assim, Silva (2010) nos ajuda a continuar enfatizando a importância de uma “reeducação para as relações raciais” a fim de superarmos as “lacunas” e “equivocos” em nossa história, pois comprometem, de forma negativa, as construções identitárias afrodescendentes:

“Estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumemente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações” (SILVA, 2010, p. 45).

Compreendo ser de fundamental importância tal perspectiva que nos exige um olhar crítico para os fatos cotidianos, pois nós professoras e professores temos, frequentemente, nossos olhares orientados pelos paradigmas eurocêntricos que nos faz perceber as práticas racistas como algo menor, sem relevância.

Experiências compartilhadas por minha mãe em nossas conversas inúmeras vezes apontavam tais práticas. Cuidar da aparência era importante para ter um pouco mais de respeito na fábrica e, quem sabe, conseguir um cargo melhor: “*Tinha que alisar meu cabelo para ficar mais arrumada.*” Assim, cuidar da aparência significava apagar suas características etnorraciais. Fatos como esse, que hoje consigo identificar como preconceito e discriminação etnicorraciais, me levaram a buscar pistas para construir novas significações e repensar algumas posturas frente meus questionamentos e de meus alunos e alunas.

Dentre outras memórias, minha mãe me conta sobre a vida difícil que levou após a morte de sua avó e, principalmente, de seu pai. A família levava uma vida farta: minha mãe, seus pais e seus quatro irmãos. Porém, com falecimento de seu pai, meu avô, que coincidiu com a queda da casa onde moravam, por ocasião de uma chuva, a família começou a passar por grandes dificuldades, chegando ao ponto de ter que se separar. Cada filho ficou na casa de um parente. Minha avó se desdobrava como empregada doméstica para tentar reerguer a casa e criar seus cinco filhos.

Depois de muito tempo minha avó conseguiu, com muito esforço e ajuda de amigos, reconstruir a casa e reunir a família. Minha mãe por ser uma das filhas mais velhas teve que cuidar dos irmãos mais novos. Nesse sentido, teve dificuldades para continuar frequentando a escola, pois toda vez que acontecia algo com seus irmãos

tinha que faltar às aulas e, desse modo, acabou se afastando de vez da escola. Ela cresceu com poucas oportunidades de estudo, pois além de cuidar dos irmãos teve que começar a trabalhar muito cedo, aos doze anos, como babá e empregada doméstica, para ajudar em casa. Minha mãe passou por muitas situações de preconceito e discriminação racial por ser uma jovem negra com pouco estudo. Teve que aprender duramente *na* e *com* a vida o que significa ser mulher, negra e pobre na sociedade brasileira construída com base em ideologias racistas.

Como tantas outras jovens negras, também inspiradas por tais ideologias, minha mãe casou-se com um homem, fenotipicamente branco, e tiveram dois filhos, meu irmão e eu. Apesar de declarar seu amor por meu pai, minha mãe reconhece que também havia um intuito de “clarear a família” na tentativa, talvez, de amenizar os preconceitos. Tal intenção, segundo Munanga (1999), confirma que mesmo não tendo êxito a ideologia racista que visava o branqueamento fenotípico da população brasileira ainda ronda a mente de grande parte da população negra. Essa ideologia via na mestiçagem o meio mais eficaz para se acabar com o fenótipo negro e indígena da sociedade brasileira após quatro gerações de “cruzamentos” o que levaria a população a seus “traços de origem”, ou seja, ao ideal europeu.

Meu irmão e eu nascemos com pele mais clara que a de nossa mãe, mas não tão “branca” como de nosso pai. Acredito que essa tentativa de “clarear a família”, talvez tenha se caracterizado como uma esperança, por parte de minha mãe, de que sofrêssemos menos preconceito e discriminação etnicorracial, de que pudéssemos ter vidas melhores que a sua.

Ao estudar as relações etnicorraciais – o preconceito e o racismo na sociedade brasileira – compreendi que cresci inculcada pela ideologia do branqueamento, pois só via beleza naqueles que mais se aproximassem desse ideal. Dessa forma, não me via como uma criança bonita por considerar feias minhas características fenotípicas. Hoje compreendo melhor que essa percepção, de não ser uma criança bonita, articulava-se também ao fato de não me reconhecer nas imagens das crianças e indivíduos dos livros didáticos e paradidáticos e da televisão: princesas e apresentadoras de programas infantis, em geral, loiras. Mesmo hoje, quando já existe no mercado a princesa Diana da Disney que é negra e as bonecas negras da Barbie, dentre outros brinquedos e artefatos culturais que surgiram na esteira das críticas sobre as questões raciais, os referenciais de beleza continuam a pautar-se pela estética branca e europeia. Dessa maneira, percebo

hoje, por oposição a essas imagens, me via como uma criança feia. Compreendo com Gomes (2006), que a estética difundida pelos equipamentos produtores de sentido é majoritariamente branca, europeia, o que dificulta a construção de uma identidade negra positiva.

Durante boa parte de minha adolescência, lembro-me de não sorrir para as fotos que tirava, por me achar feia. Minha autoestima era, constantemente, baixa. Vivia me comparando a outras meninas de minha idade. Por que elas eram bonitas e eu feia? Acredito que esse sentimento de inferioridade, que senti e vivi durante a adolescência, ainda permeia a cabeça de muitas/os negras/os por não terem, em grande parte, referenciais positivos acerca de sua estética.

Nas escolas em que estudei, todas públicas, lembro-me de que as/os alunas/os identificados como feias/os, como burras/os e considerados/as bagunceiras/os eram, majoritariamente, as/os negras/os. Segundo Silva (2002):

“... a formação da consciência racial aparece precedida de conflitos decorrentes das interações com outras crianças. Nessa circunstância, desde as suas primeiras experiências, o infante descobre que os seus atributos físicos não desfrutam de prestígio social” (SILVA, 2002, p. 59).

Os “atributos físicos” considerados inferiores prevalecem sobre os outros atributos que as crianças possam ter, ou seja, as crianças acabam sendo classificadas em função do fenótipo, desde muito cedo. Os estereótipos em relação à aparência, à higiene, ao intelecto e à índole, bem como, o da “família desestruturada” que não se interessa pela escola e que não ajuda os filhos com os conteúdos escolares foram construídos, historicamente, pela ideologia do branqueamento e permanecem presentes no cotidiano da sociedade e da escola. O padrão estético de superioridade, de beleza, de sucesso vai conformando os sujeitos, desde a infância, sustentando relações desiguais entre as próprias crianças.

Assim, apesar de minha mãe ter poucos estudos e não poder me ajudar com os deveres de casa, meu irmão e minha prima ajudavam-me. Por serem mais velhos que eu e já terem passado pela série em que eu me encontrava iam me dando esse suporte, assim, como acredito que aconteça com várias famílias. Desse modo, essa é uma pista para compreendermos que a alegação de muitos profissionais e estudiosos da Educação de que as famílias das classes populares,

em sua maioria negra, não estão preocupadas com a educação de seus filhos é frágil, não se sustenta. Gusmão (2006) me ajuda a refletir acerca dessa questão ao investigar o cotidiano de famílias africanas que vivem em Portugal. A autora diz que a ideia de família desestruturada

“já foi a muito criticada pela sociedade e tal conceito já não é de uso comum, posto que, como fato social, exige uma referência concreta, contextualizada, nem sempre possível de ser evidenciada. Necessita-se de muito mais dados para que possa dizer se há ou não uma desestruturação” (GUSMÃO, 2006, p.105).

Alguns modos de organização familiar podem ser exemplos aqui trazidos ao diálogo. Muitas famílias negras são compostas por indivíduos, que nem sempre, tem laços cosanguíneos. Essas famílias, em grande parte, moradoras de comunidades pobres, criam maneiras de ajuda mútua quando, por exemplo, uma mãe precisa sair para trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos, existem pessoas, que acabam tornando-se da família, que se revezam e tomam conta das crianças. A história de minha avó que, após a morte do meu avô, distribui os filhos entre as tias e vizinhas até conseguir reconstruir sua casa e reuni-los novamente, também é um exemplo dos laços de solidariedade que marcam esse pertencimento, contrapondo-se à estrutura familiar “idealizada” e valorizada socialmente.

Estas estruturas familiares gonçalenses com as quais conviveu minha família e com as quais ainda convivo, também trazem o pensamento de Gusmão (2006), pois em seus estudos acerca da realidade das famílias de imigrantes africanos em Portugal, nos traz a ideia de *famílias alargadas*. Considero que este conceito utilizado pela autora a partir de Martins (H., 1997), se aproxima da experiência da comunidade gonçalense, pois as famílias africanas em Portugal, por solidariedade, assumem um *parentesco fictício*:

“... família por adoção, que é uma categoria muito presente em toda a África e que em uma situação de opressão, de exploração e falta de referência e tudo o mais, como é a situação de imigração, tende a se reproduzir e ampliar” (GUSMÃO, 2006, p. 107).

Ainda que a noção de família alargada também esteja relacionada à questão da pobreza, ou seja, estando incluídas pessoas de quaisquer grupos étnicorraciais compreendo que a população negra se encontra em sua maioria nesta condição. De tal modo, o que é visto de forma negativa pela visão ocidental como



“desestruturação”, é visto de forma positiva pelas raízes culturais e históricas que referenciam nosso pertencimento etnicorracial negro, que dizem das formas de convivibilidade na sociedade brasileira, fruto da herança ancestral africana.

Retomando a discussão sobre as relações etnicorraciais no cotidiano escolar, lembro-me de ter tido poucos referenciais de professoras negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professoras que tinham características fenotípicas próximas dos negros africanos tais como: cor da pele e tipo de cabelo. Professoras que se parecessem fenotipicamente comigo.

Apenas duas vêm em minha lembrança: a primeira era do antigo Jardim de Infância, hoje Educação Infantil. Não me recordo de seu nome ou, quem sabe, fiz questão de esquecer, já que essa professora me bateu, achando, talvez, que assim eu pudesse aprender mais rápido. Aprendi. Sai da escola onde essa professora lecionava sabendo escrever meu nome, o dos meus pais e tantas outras coisas, mas sai de lá traumatizada, com medo de que essa situação voltasse a acontecer. Hoje percebo esta situação por outro viés, pois compreendo que as ideologias racistas estão tão arraigadas na sociedade brasileira que quaisquer indivíduos que se formam mediante tais ideologias, sendo brasileiros brancos ou negros, estão sujeitos a se comportarem de forma racista, mostrando ao negro/a o seu “lugar”.

Além dessa leitura que hoje consigo fazer, penso que aquela professora negra, poderia estar se re-vedo em minha história. Minha presença pode ter suscitado nela lembranças, pois possivelmente, também poderia ter passado pelo mesmo constrangimento durante sua infância. As marcas do racismo causam muitos danos às identidades afrodescendentes. Prefaciando “Tornar-se Negro”, de Neusa dos Santos Souza (1983), Costa nos diz que:

“Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento” (COSTA, 1993, p. 10).

Os sofridos processos de construção/negação de identidades negras atravessam minha história e construção identitária, mas busco aprender com estes a fim de superar a condição que a sociedade, cotidianamente, ainda insiste em manter com o discurso da “democracia racial” que invisibiliza as mazelas sociais com as quais negros e negras convivem por sua condição racial.

Assim, a segunda professora negra que tive foi tia Jurema, da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus. A escola é localizada no bairro do Gradim, em São Gonçalo, onde resido até hoje com minha família. De tia Jurema guardo ótimas referências. Professora da 1ª série, hoje 2º ano de escolaridade, era alegre e sorridente, mas, ao mesmo tempo, séria e firme quando tinha que ser. Com Tia Jurema fui aprendendo a superar-me, pois suas “exigências” faziam-me avançar. Se nessa etapa de minha vida, ainda não tinha a consciência racial, ou se aquela professora negra não tinha a intenção de propiciar uma afirmação identitária em mim, pelo menos ela garantiu um direito a seus/suas alunos/as negros/as: o de aprender.

Além dessas duas professoras negras lembro-me de ter tido apenas mais uma professora negra no Ensino Fundamental, porém na segunda etapa, no C. M. Ernani Faria, localizado no bairro de Neves. No Ensino Médio, cursado no C. E. Santos Dias, também localizado no bairro de Neves, lembro-me, igualmente, de uma professora negra e de um professor negro.

Comparando um total aproximado de cinquenta professoras/es ao longo de minha trajetória escolar, com os/as cinco professores/as negros/as guardados em minha lembrança, podemos ver a disparidade entre negros e brancos no magistério em São Gonçalo, no período de 1990 a 2003. Esses são dados de minhas recordações de professores/as negros/as, que fizeram parte de minha formação escolar. Dados que fazem pensar sobre práticas e sobre números. Dados que revelam o quanto de nossa história e identidade ainda é negada em seu protagonismo negro.

Se em minhas lembranças os/as professores/as negros/as das escolas estudadas eram minoria, por outro lado, os demais indivíduos negros/as que lá trabalhavam eram faxineiros/as, porteiros/as, inspetores/as e/ou merendeiras/os estes, sim, maioria. Tal fato vem evidenciar que a desigualdade etnicorracial está na base da desigualdade social. Em quais lugares se encontram os/as negros/as? Em quais funções? Lembro-me do tio Alexandrino, inspetor negro, com quem me encontro até hoje. Num desses encontros, ele me abraçou e me parabenizou ao saber que eu acabara de passar (ano de 2011) num concurso público, assumindo uma turma na Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, no bairro Paraíso, em São Gonçalo. Assim, tio Alexandrino, como outros funcionários da escola, ocupando lugares sociais considerados inferiores, foram mostrando a mim e

a outras crianças negras qual o nosso lugar social. Em quais lugares se encontram os negros? Em quais funções?

“Ainda que fundado na separação entre os indivíduos de acordo com o lugar que ocupam na divisão social do trabalho, o capitalismo adquire diferentes faces de acordo com arranjos societários particulares. Assim é nos países europeus, em que as corporações de ofício conferiram um lugar mais digno ao trabalho. Ilustram tal lugar os sobrenomes anglo-saxônicos, que carregam em si as profissões de seus antecessores. No Brasil, ao contrário, o regime escravocrata amplia o fosso existente entre trabalho manual e intelectual. Identificado com o trabalho escravo, aqui o trabalho manual foi e continua sendo particularmente menosprezado”. (FISCHER E FRAZOLI, 2009, p. 36)

Assim, podemos perceber as relações de poder existentes entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Com a escravidão essas relações se intensificam, pois cabia ao escravizado o trabalho manual e, na maioria dos casos, o trabalho “pesado”, e aos senhores, o trabalho intelectual, nesse sentido o trabalho manual é visto como inferior, desprovido de reflexão, um trabalho meramente mecânico. Com o crescente número de negros no Brasil e, conseqüentemente no Rio de Janeiro essa discriminação torna-se ainda mais evidente.

Segundo Paixão (2003), por meio das estatísticas do Observatório afro-brasileiro (UFRJ/IPDH), os indicadores do Censo 2000, apontavam que a população do estado do Rio de Janeiro era, majoritariamente, branca. Entretanto, a presença negra (“pretos” e “pardos”) era bem expressiva. Nessa pesquisa, alicerçada no Censo 2000, o autor fala sobre a composição racial do estado do Rio de Janeiro e aponta os seis maiores municípios negros desse estado. O município de São Gonçalo, o qual tem mais relevância para essa dissertação, ocupava a quarta posição.

Mais recentemente, nos dados do Censo de 2010, houve uma mudança significativa na configuração da população brasileira. Pela primeira vez na história do Censo, as pessoas que se declaram brancas são menos da metade da população.

“Pela classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 97 milhões de pessoas se dizem negras (pretas ou pardas) contra 91 milhões de pessoas brancas. Outras cerca de 2,5 milhões se consideram amarelos ou indígenas. Os brancos ainda são a maioria (47%) da população, mas a quantidade de pessoas que se declaram assim caiu em relação a 2000. Em números absolutos, foi também a única categoria que diminuiu de tamanho. Como resultado, a taxa de crescimento da população negra na última década foi de 2,5% ao ano e a da branca aproximou-se de zero”. (UCHINAK, 2011, p. 10)

Podemos perceber, a partir dos dados apresentados, que cada vez mais, os indivíduos “pretos” e “pardos” vêm se assumindo negros/as, o que pode nos levar a pistas para a construção coletiva de identidades negras no Brasil.

Compreendo a importância dessa construção coletiva de identidades negras positivas, pois sem essa dimensão, o que mais me incomodava, no período de minha adolescência, era minha relação com as opiniões dos indivíduos que faziam parte de meu convívio sobre meu cabelo. Lembro-me que quando quis usar meu cabelo crespo, algumas pessoas achavam que eu estava bonita, mas diziam que gostavam mais do meu cabelo alisado. Dessa maneira, fui percebendo que eu era mais aceita ao ter cabelo alisado.

Compreendo com Gomes (2005), que o modo como a sociedade brasileira, historicamente, emitiu opiniões negativas acerca dos negros/as, muitas vezes, deixa marcas dolorosas em suas/nossas identidades. Entretanto, hoje venho tecendo uma compreensão a partir dos recentes estudos que me levavam a outras reflexões acerca das questões aqui abordadas. Assim, compreendo que não se assume ser negro/a somente pelo uso do cabelo crespo, entretanto, entendo igualmente que uma estética negra afirmada potencializa a coletividade, a luta por uma identidade positiva e afirmada na diferença.

Ao estudar as relações etnicorraciais e refletir sobre os processos complexos que envolvem assumir/não assumir a identidade, valorizando o fenótipo negro, vou compreendendo que várias opções feitas por mim, dentre elas, a por ter um cabelo alisado, se dava inspirada, inconscientemente, pela ideologia das teorias racistas, construídas social e historicamente como a ideologia do branqueamento citada anteriormente. Assim, minha escolha por um cabelo alisado foi se constituindo para adequar-me à vida em sociedade, a fim de ser “aceita” socialmente.

A compreensão acerca das ideologias que geram bases para legitimação de um suposto sentimento de “branquitude”, o que pode nos possibilitar sermos “aceitas/os” socialmente, é fundamental no que concerne à temática das relações etnicorraciais no Brasil.

Apesar de ser negra, e fazer parte da sociedade brasileira, marcada por uma história de desigualdades e preconceitos raciais, só passei a compreender as relações de poder nas questões etnicorraciais com minha entrada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Eu sentia na pele essas relações de

poder, mas nem sempre as compreendia, ou seja, não sabia de seus mecanismos e por quais motivos essas relações se davam na sociedade brasileira. Minha compreensão sobre as questões etnicorraciais começou mais especificamente, a partir da pesquisa “Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município do São Gonçalo<sup>3</sup>”. Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar o que identifiquei como *micro-ações afirmativas cotidianas* (JESUS, 2004): ações sistemáticas de caráter antirracista provenientes das práticas pedagógicas de professores/as da rede pública de ensino que se realizam no espaço das instituições escolares. Ações estas que visam proporcionar referenciais de identificação positivos às crianças e aos/às jovens negros/as no município de São Gonçalo.

Com a pesquisa e, também, com a disciplina eletiva “Relações Raciais e Educação”<sup>4</sup>, fui percebendo e compreendendo que o segmento negro da população brasileira ainda sofre com a discriminação e o preconceito etnicorraciais alicerçados em seu fenótipo, em sua aparência. A compreensão sobre as questões etnicorraciais levou-me a pesquisar e construir minha monografia, de final de curso, intitulada: “Relações étnico-raciais na escola – a criança negra e a construção da identidade no cotidiano da Educação Infantil<sup>5</sup>”. O trabalho monográfico teve como principal objetivo perceber relações das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, numa escola pública no Município de São Gonçalo, com a construção da identidade etnicorracial da criança negra.

Por meio da pesquisa pude perceber que as crianças com características fenotípicas negras que fizeram parte da pesquisa, em sua maioria, não se identificam com esses traços quando os vêem representados no cotidiano escolar. Cheguei a tal conclusão após propor a atividade denominada por mim “Com quem me pareço?” em duas turmas de Educação Infantil na E. M. Prof.<sup>a</sup> Zulmira M. N.

---

<sup>3</sup> Pesquisa orientada pela professora Dr.<sup>a</sup> Regina de Fatima de Jesus na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, durante os anos de 2008 a 2010. Nesta pesquisa fui bolsista Pibic/UERJ, de 2008 a 2009. Em 2011, a pesquisa tomou novos rumos que nos levaram a atual pesquisa denominada: Compartilhando experiências – possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses que objetiva, entre outras coisas, (re)construir espaços narrativos em que a experiência se constitua em componente de formação coletiva almejando a formação dos(as) professores(as) participantes do projeto para o trabalho envolvendo a lei 10.639/03 que tem como obrigatoriedade a implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino. Atualmente, sendo professora da rede municipal de ensino, continuo a participar da pesquisa.

<sup>4</sup> Ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina de Fatima de Jesus e cursada por mim no 2º semestre de 2009, no curso de Pedagogia (FFP–UERJ).

Ribeiro. A atividade propunha que as crianças selecionassem em jornais e revista imagens de pessoas com as quais se achassem parecidas. Nos trabalho produzidos pude constatar que mesmo tendo uma expressiva quantidade de imagens de pessoas fenotipicamente negras, as crianças negras não se identificaram, em sua maioria, com tais representações.

Refletindo sobre tais resultados cheguei à compreensão de que talvez seja pelo tratamento inferiorizado que historicamente se dá à população negra em nossa sociedade, pois “quando discutimos a respeito do negro, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-lo como ‘bom’ ou ‘ruim’” (GOMES, 2005, p. 49). Dessa maneira, fui compreendendo que esse segmento da população vem sofrendo inferiorizações ao longo dos tempos. Essas inferiorizações construídas histórica e socialmente foram criadas com base em estereótipos que depreciam os/as negros/as, principalmente ao que concerne às capacidades intelectuais, morais, econômicas e culturais.

Concluí meu trabalho monográfico e sai desse processo com outros questionamentos ao perceber que as crianças negras, em sua maioria, em duas turmas pesquisadas, se identificavam com uma estética mais eurocêntrica, assim como, também vinha me identificando.

Figura 1 – Fenotipicamente negra



Legenda: Imagem escolhida pela aluna Vitória (fenotipicamente negra) para se identificar durante a atividade “Com quem me pareço?”  
Fonte: SILVA, 2009.

Dessa maneira, fui compreendendo, por meio das escolhas das crianças e das minhas próprias, que nós negros/as vamos, por vezes, nos identificando com uma estética branca por vários motivos, entre eles, a falta de referenciais estéticos negros positivos. Inúmeras vezes o/a negro/a é caracterizado/a como feio/a e sujo/a.

Quando, por poucas vezes, a beleza negra é ressaltada é tida como uma beleza estranha, exótica, folclórica. Assim, por meio dessas compreensões e questionamentos fui à busca de pós-graduações<sup>6</sup> que me possibilitassem outras reflexões e conhecimentos acerca das relações etnicorraciais na sociedade brasileira.

Em suma, sabendo que nossas identidades não são fixas, determinadas, acabadas, que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 50), percebi que positivar a estética negra também é importante para o reconhecimento, afirmação e união da população negra. Consciente de meu inacabamento vou me constituindo, me ressignificando e alimentando o desejo de me afirmar por uma estética negra. Assumindo como positivas minhas características etnicorraciais como, por exemplo, o cabelo crespo, talvez eu possa ser um referencial de estética para meus alunos/as. O uso do meu cabelo crespo favorece que eu possa discutir com eles e elas que não há um tipo de cabelo que seja bom e outros que sejam ruins. A classificação do cabelo crespo como ruim, bem como outras características fenotípicas dos negros/as, é uma construção ideológica oriunda das teorias racialistas do século XIX que se alicerçavam em características biológicas para afirmar que a raça ariana (branca) era superior às demais. As características fenotípicas não podem ser determinantes na definição do caráter do sujeito e nem fator de valorização sobre o que ele é ou deixa de ser.

Percebo que atualmente, mesmo que inconscientemente, essas teorias continuam a pautar nossas realidades quando nós, negros e negras, aceitamos ser considerados inferiores, ou quando somos tratados como inferiores por conta de nossas características fenotípicas. A diferença é vista sob o jugo da inferioridade: uma característica física é considerada como defeito e se transforma em motivo de desqualificação e hierarquização dos grupos etnicorraciais. Ser diferente não significa ser inferior e, como tal, receber tratamento desigual. Nesse sentido, Gusmão (1996, p.15), nos diz que “o problema não está na diferença, mas na

---

<sup>6</sup> Paralelamente ao Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, conclui (1º semestre de 2013) o Curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Campus São Gonçalo).

desigualdade” e Santos (1999) faz uma discussão a respeito do mecanismo ideológico da luta contra a desigualdade. Segundo o autor esse mecanismo é o universalismo que pode assumir duas formas: a *anti-diferencialista* que age pela negação da diferença e a *diferencialista* que atua pela absolutização da diferença.

“A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação. A absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais” (SANTOS, 1999, p. 6)

Ambos os processos lidam com critérios de normatização baseadas no poder social da diferença seja para negar e invisibilizar os demais grupos ou para mostrá-las inassimiláveis. Esses processos universalistas aparentemente contraditórios caem no âmbito da inferiorização e hierarquização, um ao criar um excesso de semelhança e o outro um excesso de diferença.

Assim, com a pesquisa busquei compreender melhor as possíveis contribuições da prática pedagógica de uma professora negra na construção da identidade etnicorracial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo. Dessa maneira, entendo a importância de uma educação em que as culturas que nos constituem como brasileiros/as sejam representadas de forma não hierárquica nos cotidianos escolares. Possibilitando, dessa maneira, aos/as alunos/as opções e escolhas para construção de suas identidades que não se pautem numa perspectiva homogênea e inferiorizante, mas sim, numa perspectiva que se fundamente por outras lógicas, que possibilite múltiplas maneiras de compreender, de viver e ver a vida em sua complexidade.

## 1.2 Algumas reflexões sobre o memorial de formação

No memorial de formação situei minha história particular num contexto coletivo na tentativa de entrelaçar fios de minha história de vida e formação como uma mulher negra com a conjuntura das relações etnicorraciais no Brasil.



Escrever sobre o próprio processo identitário não foi tarefa fácil. Despirmo-nos diante do outro, mostrar não só nossas façanhas, mas também nosso despreparo, nossas contradições, nossas incertezas é de fato algo muito complexo. Tornarmo-nos objeto de nós mesmos (PINEAU, 2010), porém, é algo fascinante e, por vezes, doloroso. Trazer da memória fatos de nossas histórias que, muitas vezes, escondemos de nós mesmos e torná-los públicos é complicado. Por vezes, são fatos que queremos esquecer, mas eles insistem em vir à tona, pois são fatos, vivências, que marcaram nossas vidas e que trazem no momento presente um importante potencial de (auto)formação.

Escrever o memorial de formação mostrou-me que a escrita de si ajuda não somente ao/a pesquisador/a a ressignificar sua trajetória de vida, como também a compreender melhor os motivos que levaram a escolha da temática da pesquisa e o ponto de vista adotado. Assim, aprendendo que a escrita de si contribui “para uma tomada de consciência individual e coletiva” (NÓVOA; FINGER, 2010, p.167) e que o memorial de formação é “mais que um espaço de anotação de acontecimentos vividos: é um espaço-tempo de reflexão e autoformação” (MORAIS, 2008, p.2), pude torná-lo parte fundamental nessa pesquisa, pois escrever sobre mim, uma mulher e professora negra na sociedade brasileira, foi me possibilitando uma tomada de consciência como negra e parte de um grupo na sociedade. Na medida em que revia minha história, com os olhos do presente, assumindo-me como ser inacabado, reconhecia minha história pessoal inserida num contexto coletivo. Como Morais (2008), me ajuda a compreender:

“quando compartilhamos memórias e experiências pessoais em um texto como o memorial de formação, além de mobilizarmos conteúdos que são individuais acordamos sentidos construídos na vida coletiva, sentidos que são nossos, mas são, ao mesmo tempo, de nosso tempo e lugar. Sentidos rebeldes, sentidos moventes, sentidos de vida” (p. 5–6).

Minha história individual não pertence simplesmente a mim. De maneiras diferentes, muitas pessoas, passaram por situações semelhantes às que passei por sermos parte de um mesmo contexto, de um mesmo tempo, pois a memória individual se entrelaça com a memória coletiva. Trazer minha história de vida por meio do memorial de formação, diferentemente do que alguns chamam de contar “historinhas”, é reconhecer meu papel como sujeito ativo e reflexivo na história. Assim, a (auto)formação “corresponde a uma dupla apropriação do poder de

formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 103), desse modo, não sou meramente objeto de estudo, mas agente na história.

Segundo Morais (2008), Nóvoa e Finger (2010), existe um aumento de trabalhos acadêmicos que trazem a escrita de si por meio de memoriais de formação, histórias de vida e (auto)biografias como parte teórica e metodológica em seu conjunto. A narrativa de si nos leva a pensar e teorizar sobre nossa própria vida, sobre nossas experiências, buscando pistas e possibilidades de compreendê-la e transformá-la. Por compreender a importância de narrar minha história é que busquei, por meio de meu memorial de formação, pistas para entender as marcas da experiência em minha história indo ao encontro de minha (auto)formação não como algo fixo, mas em constante movimentação e (res)significação.

Trazer à tona as experiências que nos marcam é um caminho para demonstrar o que nos move a pesquisar tal temática. Compreendo que, dessa maneira, a pesquisa não se esvazia, pelo contrário, ela ganha sentido tanto para o/a autor/a quanto para o/a leitor/a. Desse modo, “a experiência da escrita dos memoriais de formação nos dá pistas de que novos processos de formação vem sendo tecidos” (MORAIS, 2008, p.5) e que podem ajudar na discussão e produção de conhecimentos no campo da temática a que se propõem.

Dessa maneira, “as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial” (SOUZA, 2007, p.4), elas trazem o saber por meio da perspectiva do próprio sujeito que está em processo de formação.

Narrei minha história em busca das experiências que para Larrosa (2004) significa “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.116). Assim sendo, a experiência é tudo aquilo que tem sentido em nossa vida, é algo que nos atravessa, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que é afetada de algum modo por aquilo que acontece, produz alguns efeitos” (LARROSA, 2004, p.123) que tem a ver conosco, que provoca dor e alegria, satisfação e angústia, que deixa suas marcas.

Tal perspectiva também encontro na Cosmovisão Africana que é fundamentada na iniciação e na experiência onde todos os âmbitos da vida se entrelaçam (BÂ, 1982). Na Tradição Oral Africana a palavra tem um grande valor:

“O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ela faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade” (BÂ, 1982, p.182).

É por meio da palavra falada, da palavra dos gestos, dos ritmos e dos corpos, ou seja, do *mntu* que o homem e a mulher manifestam o que lhes atravessa, o valor de suas culturas, o valor dos grupos dos quais fazem parte, as suas experiências individuais e coletivas. Pois, “... a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem” (BÂ, 1982, p. 199).

Apesar de em nossa sociedade, assim como em tantas outras com bases eurocêntricas, existir uma predominância da escrita, em meus estudos e em minha prática busco valorizar a oralidade, pois tenho aprendido com Amadou Hampatè Bâ que:

“A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. (...) Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular para esculpir a alma africana. 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 de mundo – um 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 concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo” (BÂ, 1982, p. 183).

Assim, busco elos que me ligam à ancestralidade por meio dessa cosmovisão, não abrindo mão de seus princípios que tanto nos ensinam, mas em uma sociedade letrada como a nossa, a escrita tem sido a forma de registrar minhas memórias e minhas reflexões sobre meu fazer cotidiano.

Assim, trazer à tona as experiências que nos marcam constitui sentido na medida em que buscamos maneiras de demonstrar o que nos move a pesquisar tal temática. Compreendo que, dessa maneira, a pesquisa não se esvazia, pelo contrário, ela ganha sentido tanto para o/a autor/a quanto para o/a leitor/a. Desse modo, “a experiência da escrita dos memoriais de formação nos dá pistas de que novos processos de formação vêm sendo tecidos” (MORAIS, 2008, p.5) e que podem ajudar na discussão e produção de conhecimentos no campo da temática a que se propõem.

Dessa maneira, “as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial” (SOUZA, 2007, p.4), elas trazem o saber por meio da perspectiva do próprio sujeito que está em processo de formação. Nessa perspectiva, narrar a minha história pode contribuir para favorecer a reflexão sobre a construção de identidade/s etnicorracial negra positivas no cotidiano de uma escola pública no município de São Gonçalo.

## 2 NTU – “TUDO O QUE EXISTE E QUE NOS É DADO A CONHECER”

Nesse capítulo reflito sobre construções identitárias buscando na raiz filosófica Bantu o princípio *ntu*. Esse princípio abrange todas as dimensões da existência humana nos possibilitando pensar sobre todos os aspectos da vida.

Percebi por meio de minha própria experiência a importância do conhecimento, em outras palavras, daquilo que nos é dado a conhecer. Contudo, o *ntu* me oportunizou compreender também que nem tudo que existe nos é dado a conhecer.

Lembro-me de quando era bolsista da pesquisa “Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas no município de São Gonçalo”, pesquisa mencionada anteriormente nesse estudo, e deparei-me, por meio de leituras acadêmicas, com análises históricas e ideológicas que desconhecia, mas que estavam profundamente articuladas à minha história. Após algumas leituras proporcionadas por tal pesquisa, comecei a perceber que teorias, mitos e ideologias que se apresentavam nesses estudos tinham uma intrínseca relação com minha vida. Algo começou a despertar em mim ao ler sobre relações etnicorraciais, racismo, ideologias racistas e sobre os sofrimentos dos povos negros ao serem arrancados de suas terras. Seria esse movimento uma tomada de consciência sobre os processos ideológicos que perpassaram, historicamente, os conhecimentos produzidos sobre a população negra?

Após uma manhã de orientação da pesquisa e início de orientação de meu trabalho monográfico, estava eu a almoçar com minha orientadora, a professora Regina de Jesus, num restaurante em frente à Faculdade de Formação de Professores da UERJ – São Gonçalo e conversávamos sobre a pesquisa referida acima e sobre o que eu iria pesquisar no trabalho de final do curso de Pedagogia. Durante a conversa fomos falando sobre as ideologias racistas e a construção de identidades. Antes mesmo desse encontro eu vivia um processo de conflito de identidade mediante tudo aquilo que vinha estudando e que eu sentia na pele.

Acredito que foi naquele dia que comecei a tomar consciência de meu processo identitário. Comecei a compreender o processo de não aceitação que nós negros/as sofremos que se reflete diretamente na negação de nosso fenótipo. Percebi que por meio de uma aparência espelhada numa estética branca eu

buscava ser aceita socialmente. Naquele momento percebia também que minha vida estava sendo influenciada por ideologias racistas que me diziam, por meio de seus mecanismos, que quanto mais próximo do ideal de beleza eu estivesse, melhor transitaria pelos âmbitos da sociedade, com mais facilidade, com menos preconceito e discriminações etnicorraciais.

Essa tomada de consciência foi se constituindo de forma dolorosa, comecei a chorar, pois percebi que a escolha de minha estética, a opção por ter um cabelo alisado, não se deu de maneira natural, ou seja, não era uma escolha dentre outras, mas sim uma imposição, uma busca de caminhos para ser aceita pela sociedade. Nesse instante, comecei a refletir como o conhecimento pode trazer sofrimento. Cheguei a pensar que era melhor não ter essa consciência, de tão dolorosa que foi tal experiência. Pude sentir-me aquele sujeito da experiência de que nos diz Larrosa, “uma superfície sensível que é afetada de algum modo por aquilo que acontece, produz alguns efeitos. (2004, p.123).

No entanto, esse processo é como um parto: é como um segundo nascimento, tendo um momento de dor, mas depois, de potência e com Souza (1983) fui refletindo sobre os percalços do “tornar-me negra”.

“A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio.(...) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p. 17–18).

Desse modo, meu conflito identitário se tornava mais complexo e a tomada de consciência me “obrigava” a me decidir: continuar vivendo como se não soubesse de nada ou buscar na mudança de minha estética um ponto de partida para mudar minha realidade. “A experiência é algo que nos atravessa”. (Larrosa, 2004). Mudar minha estética significou uma forma de comprometer-me politicamente, de sair do espaço do eu mesma para assumir a dimensão do nós.

Tais reflexões e decisões teórico-práticas possibilitaram-me compreender e defender a importância de se conhecer os processos ideológicos que estão na base da formação da sociedade, bem como, na construção das identidades etnicorraciais como fundamentais para assumir uma dada postura frente à sociedade. Nesse sentido, reconheço a importância do *ntu* para tal compreensão.

## 2.1 Assumindo alguns pontos de vista

Várias terminologias são utilizadas para discutir e compreender a temática das relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Dessa forma, busco, neste tópico, trazer e explicar o uso de alguns termos empregados nesse estudo que venho apresentando.

Compreendo que os termos *raça*, *etnia* e *eticorracial* são fundamentais em pesquisas que abordam a história do negro e sua construção identitária na sociedade brasileira. Essas nomenclaturas podem parecer sinônimas, entretanto, têm conceitos e usos que se aproximam e/ou se afastam em variadas instâncias.

Assim, entendo que alguns intelectuais rejeitam o termo “raça”, talvez pelo sentido biológico, que remete ao pensamento racista que embasou a construção equivocada de que haveria raças inferiores e superiores; fazendo uso apenas do termo “etnia” para se referir à população negra brasileira, considerando um grupo de indivíduos que tem origem e cultura em comum (MUNANGA; GOMES, 2006). A etnia remete às africanidades, ou seja, à ancestralidade africana, às práticas e aos valores civilizatórios de tradições africanas.

De tal modo, faço a opção, como Jesus (2004), por utilizar os dois termos de forma conjunta – “eticorracial”. Faço essa junção para me referir à população negra brasileira por compreender que o racismo no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, se dá muito mais pelas marcas fenotípicas – cor da pele, traços físicos, tipo de cabelo, ou seja, pela “raça” em seu sentido sociológico, do que pela origem do povo, ou seja, da “etnia”, dos costumes, da cultura. Apesar de considerar mais complexo em nossa sociedade o *preconceito de marca* como nos sinaliza Oracy Nogueira (1955), ao optar pela utilização da terminologia etnicorracial não descarto o preconceito de origem que também existe na sociedade brasileira como, por exemplo, o e discriminação imputada à religiosidade de matriz africana. Assim, também utilizo o termo “negro” com base no que denomina o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, da junção de “pretos” e “pardos” e em articulação a nomenclatura etnicorracial aqui abordada.

Desse modo, compreendo que o segmento negro da população brasileira sofre com o preconceito e a discriminação etnicorraciais e com o racismo que tem como “justificativa” a cor da pele, o tipo de cabelo, os traços físicos. O preconceito

etnicorracial é uma apreciação negativa e prévia que os indivíduos de uma raça, de uma etnia, de uma religião constroem em relação ao outro que julga ser diferente e inferior. A discriminação etnicorracial é a efetivação do preconceito e a prática do racismo, é quando se separa, segrega, quando se cria lugares demarcados socialmente em que um grupo não pode usufruir dos bens socioeconômicos e culturais produzidos por toda sociedade por ser considerado inferior. Já o racismo é uma ação individual e/ou institucional resultante da aversão, carregada por vezes de um sentimento de ódio, em relação a indivíduos que pertencem a grupos etnicorraciais diferentes dos considerados ideais numa sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006).

Nesse sentido, Santos (1999), entende que as formas hierárquicas de desigualdade e exclusão se dão mutuamente no racismo, pois o princípio da exclusão se alicerça na “hierarquia” das raças. No Brasil a discriminação etnicorracial ocorre inicialmente por meio da escravidão e depois da imigração branca europeia. Ou seja, durante a escravidão brasileira em que a população negra era tida como objeto, como “peça” inerte frente às instabilidades do sistema e após a abolição de escravidão, em 1888, movimento que também foi uma conquista da população negra, fez com que os escravizados mudassem de condição: de “escravos” a libertos.

Entretanto, a “população liberta” continuou vivendo a discriminação e o racismo ao ficar à margem da sociedade sendo substituída em seus ofícios por imigrantes europeus. Desse modo, a marginalidade foi consequência da ausência de políticas públicas para inclusão do negro à sociedade de classes em igualdade de condições. Assim, a grande maioria dos libertos não tinha trabalho e nem lugar para morar passando a viver em condições precárias. Nesse sentido, “o grau extremo da desigualdade é a escravatura” (SANTOS, 1999, p. 4). Essas construções sociais alicerçadas na discriminação etnicorracial contribuíram para aumentar a condição de excluídos e subalternizados na sociedade brasileira.

“A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora” (SANTOS, 1999, p. 2).



Dessa maneira, a omissão e o silenciamento da história afro-brasileira vêm colaborando com a exclusão e a desigualdade etnicorracial e, por conseguinte, social. Sendo assim, a população negra ou é, na maioria das vezes, invisibilizada, ou quando visibilizado o protagonismo negro, ele vem vinculando aspectos fenotípicos a valores estéticos, culturais, morais, psicológicos: “nego é bom de bola”, “o samba tá na raça”, “a mulata: ela não nega a cor que tem” etc; o que não se faz ao tratar de outras origens etnicorraciais.

Por questões como essas que implicam um movimento de “desalienação”, a convite de Guerreiro Ramos, importante sociólogo negro, é que venho me debruçando sobre a questão das relações etnicorraciais e a educação por compreender a complexidade da temática e sua importância para a construção de identidades negras positivas. Pois, compreendo que: “... é preciso perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa” (RAMOS, 1995, p. 243). O autor propõe que retiremos a “venda dos olhos”. A brancura seria “um nevoeiro” que impede de ver a realidade social e histórica. Assim: “... para obter certa correção do nosso aparelho óptico, poderíamos dizer que das trevas da brancura só nos libertaremos à luz da negrura” (RAMOS, 1995).

Afirmo a importância de se investir na construção de identidades negras positivas no âmbito da educação, nosso espaço de luta e militância cotidiana em prol de uma educação que seja, de fato, inclusiva, pois compreendo que há uma visibilização, por meio da omissão da história do protagonismo negro, das imagens dos livros didáticos e paradidáticos e de muitos murais escolares, de identidades negras inferiorizadas. Até mesmo quando não se faz uso de imagens de pessoas negras no cotidiano escolar, se inferioriza a população negra e suas culturas pela exclusão e pelo silenciamento.

Nesse sentido, almejo o fortalecimento de identidades capazes de refletir sobre sua inserção e atuação no mundo: superando “as trevas da brancura”. Assim, abordar a questão da identidade, especificamente a identidade etnicorracial negra, é de suma importância nessa dissertação que objetiva compreender as contribuições de uma professora negra na construção das identidades de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo. Busco, também, refletir a respeito das continuidades e das rupturas em minhas práticas pedagógicas no cotidiano escolar a respeito das relações etnicorraciais a partir do momento em que assumi “politicamente”, meu

pertencimento etnicorracial negro e passei a compreender “profundamente” o sentido coletivo, cooperativo e solidário do “ubuntu”, realimentando minha ancestralidade africana.

## **2.2 A construção da(s) identidade(s) e a produção da diferença**

Existem várias definições para identidade, bem como, múltiplas identidades. Há a identidade elaborada pelo Estado enquanto documento que registra e identifica as pessoas por meio da digital relacionada a um número cadastral e as diversas identidades construídas socialmente enquanto maneira de ser, estar e agir em sociedade.

Silva, T. (2002) questiona uma definição simplista de identidade como sendo meramente “aquilo que se é”: sou mulher; sou brasileira. Para ele essas identidades, de forma essencialista, se esgotam em si mesmas. Assim, essa maneira de conceber a identidade apenas como positividade, como um fato autônomo, ou seja, que somente tem referência em si mesma tende a esconder a relação de dependência entre a identidade e a diferença que são produzidas socialmente.

Esses processos de produção da diferença estão, também, presentes em perspectivas multiculturalistas que estão intimamente ligadas a questões culturais, a relações de poder. O multiculturalismo surge por uma demanda de reconhecimento por parte das minorias, mas ele se modifica, é apropriado como política pública, amalgamando as diferenças e trabalhando-as como diversidades. Como política pública, é pensada por um grupo dominante, sendo assim, as culturas consideradas inferiores são vistas apenas como contribuições, sendo, meramente, toleradas (SILVA, 1999).

Enquanto movimento de reivindicação o multiculturalismo nasce de uma consciência coletiva que se contrapõe a qualquer forma de etnocentrismo, ou seja, é contra a imposição de uma cultura sobre as demais, da hierarquia entre as culturas. Esse movimento valoriza a pluralidade, a diversidade. Desse modo, segundo Fleuri (2002):

“o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade” (p.132)

Conforme Silva (2009), o multiculturalismo enquanto movimento de reivindicação de reconhecimento das minorias nasceu nos países dominantes do Norte onde a diversidade era vista como um problema para a construção da cultura nacional. Essa cultura nacional era a cultura do grupo dominante que se impunha às demais culturas por reconhecê-las como *não-culturas* ou como culturas inferiores. Segundo o autor o multiculturalismo é uma valiosa ferramenta de luta que levou para o campo da política um entendimento da diversidade cultural que se limitava a outros campos. Por outro lado, Gusmão (2006) faz críticas ao multiculturalismo quando este se torna política pública no sentido de amalgamar todos sob o manto de uma proposta multicultural que determina e hierarquiza culturas, mantendo alguns grupos e suas culturas inferiorizados e o que é cultura, passa a ser considerado folclore.

O campo da Antropologia, por exemplo, foi fundamental na compreensão e aceitação de que não existe hierarquia entre as culturas. As diferentes culturas são vistas sobre um ponto comum – a humanidade. “Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um ‘multiculturalismo liberal’ ou ‘humanista’” (SILVA, 1999, p. 86). Essa concepção de multiculturalismo baseia-se na tolerância e na relação harmoniosa entre as diferentes culturas em que as diferenças devem ser respeitadas, pois há uma base que iguala todas, a humanidade. O autor relata que o multiculturalismo visto por essa perspectiva é criticado por outras concepções consideradas mais políticas, que não dissociam as diferenças culturais das relações de poder compreendendo que a perspectiva “liberal” ou “humanística” apela para um núcleo sólido, para uma essência.

O multiculturalismo político ou crítico se divide em dois vieses: a concepção “pós-estruturalista” e a “materialista”. Ao discutir, anteriormente, sobre a identidade ser, também, um processo de significação que fabrica a diferença por meio de um processo linguístico baseava-me na perspectiva do multiculturalismo pós-estruturalista em que a diferença não é um processo natural, mas sim, uma construção linguística. Entretanto, não creio que a diferença seja somente uma construção linguística, pois considero outras perspectivas. Essa visão pós-

estruturalista é criticada exatamente por somente considerar a produção da diferença no contexto discursivo.

Já a concepção materialista do multiculturalismo enfatiza os processos institucionais, estruturais e econômicos que alicerçariam os processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (SILVA, 1999). Dando como exemplo o racismo, Hall (2009), fala que esse não pode ser combatido simplesmente por meio da linguagem racista, mas deve abranger também as estruturas e instituições sociais como, por exemplo, os locais de emprego e educação.

Dessa maneira, compreendo que as visões multiculturalistas contribuíram muito para a discussão acerca da diferença e da identidade. Entretanto, compreendo com Gusmão (1996) que devemos buscar outros caminhos, pois as perspectivas desse importante movimento de reivindicação não devem, por seu viés de tolerância, pautar nossa realidade. Viés esse que se alicerça na cristalização da identidade e na mera contemplação da diversidade.

### **2.3 Do *multiculturalismo* ao *interculturalismo*: buscando pistas para construir caminhos**

Como visto nas reflexões anteriores, o multiculturalismo em uma determinada perspectiva fundamenta-se no respeito à diferença e à diversidade por meio de um apelo à tolerância que pressupõe uma relação de poder e hierarquia em que o “superior” tolera o outro não havendo reciprocidade nessa relação. Essa perspectiva se limita, por vezes, a confessar a diversidade e a naturalizar e essencializar as diferenças e as identidades (SILVA, T. 2002).

Desse modo, o multiculturalismo, apesar de nascer de reivindicações das minorias populares, pode promover novas formas de discriminação e de subalternização etnicorracial ao ser (re)apropriado pelas perspectivas da hegemonia dominante. Como nos lembra Munanga (2000), em países da Europa as diferenças etnicorraciais, pensadas por uma lógica dominante, geraram novas formas de discriminação pautadas num suposto respeito à diversidade cultural. Podemos ter

como exemplo na América a “Democracia Racial” um ideal brasileiro que teve início na década de 30 do século XX.

A Democracia Racial defende a igualdade e o respeito às diferenças tendo como base a suposta harmonia existente entre os diferentes grupos etnicorraciais. Ao afirmar que a mistura etnicorracial torna todos iguais, esse ideal invisibiliza os discursos e as ações racistas negando os conflitos e as tensões entre as “raças” em nossa sociedade. A suposta democracia racial brasileira, ainda hoje, colabora para o enfraquecimento da luta por uma sociedade antirracista (MUNANGA, 1999).

Assim, o simples reconhecimento da diferença não significa que as diferenças e as culturas sejam respeitadas e tratadas de maneira igualitária não havendo hierarquização das mesmas. Esse processo de hierarquização vem favorecendo uma ideologia em que a cultura do grupo dominante é tida como regra que deve ser assimilada pelos grupos que são subalternizados socialmente. A questão das religiões pode ser um exemplo a esse respeito. Hoje podemos ver, até mesmo nos meios de comunicação, discursos sobre a liberdade religiosa. Há um apelo ao respeito à diferença pelas diversas religiões praticadas no Brasil. Entretanto, mesmo reconhecendo a diferença, as religiões de matriz africana são estigmatizadas como pertencendo ao mal, consideradas “crendices” e, neste sentido, sofrem com preconceito e discriminação. Quando “aceitas” como religião, são consideradas inferiores na hierarquia que se constitui em nossa sociedade.

Nesse sentido essas religiões são percebidas como exceção, ou seja, são as religiões da cultura dominante, principalmente as de origem cristã, que têm lugar referencial. Apesar de haver uma crescente gama de estudos acerca das culturas e do(s) multiculturalismo(s) que trazem o reconhecimento de que a sociedade brasileira é constituída pela diversidade cultural, compreendo a importância de caminharmos por outros rumos, não negando o que já foi construído a respeito, mas partindo desse reconhecimento da diversidade cultural existente para refletirmos e construirmos diferentes perspectivas, que não meramente tolerem as diferenças, mas que as problematize (SILVA, T. 2002).

A perspectiva intercultural sinaliza um diferente rumo, visto que, o respeito, a tolerância e a celebração da diversidade, base das perspectivas do multiculturalismo, são insuficientes para discutirmos as relações etnicorraciais em nossa sociedade, caracterizada por uma construção histórica de exclusão e discriminação alicerçada por ideologias racistas. Por buscar caminhos para a

superação das discriminações existentes na sociedade, o interculturalismo ultrapassa as perspectivas do(s) multiculturalismo(s).

“Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo”. (FLEURI, 2001, p. 113)

O interculturalismo vem ganhando visibilidade nos debates sobre educação trazendo a perspectiva da educação intercultural. Vieira (1999) e Gusmão (2006) realizam uma discussão sobre educação multicultural e educação intercultural. Mesmo partindo de uma educação multicultural os autores defendem uma educação intercultural.

Apesar de saberem que a educação multicultural é predominante em muitas sociedades para resolver a problemática referente à discriminação e a desigualdade, os autores optam por uma educação intercultural por compreenderem que a educação multicultural pensa a diferença sob uma falsa igualdade. Ou seja, a educação multicultural age por uma base humanista celebrando a diversidade e não problematizando a diferença (JESUS; SILVA L., 2009).

Permanecendo na mera constatação da diferença e no discurso da aceitação e da tolerância a educação multicultural pressupõe, dessa forma, que existe uma cultura dominante como referência para os demais grupos tidos como inferiores. Dessa forma, a educação multicultural baseia a prática pedagógica, no que se refere ao simples reconhecimento das várias culturas, em que as culturas das minorias são toleradas e festejadas. Exemplo disso é que, de maneira geral, as histórias afro-brasileiras e indígenas são omitidas e/ou simplificadas no currículo escolar sendo visibilizadas, muitas vezes de forma estereotipada, apenas em datas comemorativas como o dia 13 de maio (abolição da escravidão no Brasil), 20 de novembro (Consciência Negra) e 19 de abril (dia do índio). Mesmo assim, no dia 13 de maio, não é o protagonismo negro que é aclamado, mas o feito da “Princesa Isabel”, como se a abolição da escravatura fosse mérito da elite dominante, negando toda a participação negra. O “dia do índio”, em vez de potencializar a história e cultura indígena, estereotipa os pertencentes às comunidades nativas, pois nestas

datas, as crianças saem de suas escolas, na maioria das vezes, “fantasiadas”, negando a humanidade e “objetivando” sujeitos históricos.

Nesse sentido, compreendo com Gusmão (2006) que o multiculturalismo que alicerça a educação multicultural, traz a compreensão de que a sociedade seria um caldeirão de referências culturais, podendo invisibilizar a importância dos processos culturais e suas relações de força e poder que ocorrem na sociedade.

Segundo Vieira (1999) e Gusmão (2006) a educação intercultural é uma maneira de compreender o mundo que visibiliza e valida às diferenças, a diversidade, dentro das identidades. As diferenças são entendidas pela perspectiva da reciprocidade que não subalterniza as diferentes lógicas culturais. Nesse sentido, todas as maneiras de ser e entender o mundo são reconhecidas em suas diferenças e compreendidas em igualdade, ou seja, elas não se contrapõem, mas tem a mesma importância social e histórica.

#### **2.4 Identidade(s) negra e educação: algumas reflexões**

As identidades negras vêm enfrentando um grande desafio, pois historicamente, e ainda hoje, nós negros e negras aprendemos, por vezes, que para sermos aceitos é preciso negarmos a nós mesmos/as. A população negra, representada, por vezes, pelo Movimento Negro, busca o reconhecimento de sua identidade para a construção de uma imagem positiva, impossibilitada pela alienação etnicorracial construída social e ideologicamente por meio das teorias racialistas do século XIX que partiam de “afirmações biológicas” por meio de características como tamanho do crânio e cor de pele, cultura, para determinar raças inferiores e superiores (MUNANGA, 1999). Essas teorias racialistas tinham a concepção de raças biológicas alicerçando-se na suposta superioridade do branco e na suposta inferioridade do índio e, principalmente, do negro.

A “ideologia do branqueamento” via na mestiçagem o meio para se voltar aos traços de origem – “branco”. Para essa ideologia bastariam “quatro gerações de cruzamentos sucessivos com o branco para que o mulato perdesse os traços degenerativos do negro” (MUNANGA, p. 26, 1999), ou seja, a tendência era a população negra ir branqueando até que desaparecesse. Essa ideologia é tão

latente em nossa sociedade que em 1911, vinte e três anos após a abolição da escravidão, no Congresso das raças em Londres, o Brasil (único país da América Latina convidado) foi representado por João Baptista Lacerda, então diretor do Museu Nacional, o qual levou uma projeção, em um gráfico feito pelo aluno Roquette Pinto, de que em um século, pelo cruzamento natural de negros com brancos, a tendência do Brasil era clarear a raça, visando uma melhor condição, visando ser uma nação. Dessa maneira, o Brasil foi visto como exemplo positivo de mistura de raças (SCHWARCZ, 2011).

Munanga (1999) ressalta outro ideal centrado no branqueamento construído pela sociedade brasileira: a “Democracia racial” oriunda da década de 30 do século XX. O autor traz em sua obra intitulada: “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra”, intelectuais da época, que ajudaram a construir esse ideal como, por exemplo, Oliveira Viana, que exaltou em seus estudos uma suposta igualdade e harmonia existente entre os grupos etnicorraciais da sociedade brasileira.

“O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 1999, p.80).

Esse mito teve, e ainda tem, grande relevância para a dissimulação do racismo brasileiro que se caracteriza por um preconceito muito mais de *marca* do que de *origem*. O conceito de *preconceito de marca*, cunhado por Oracy Nogueira, ressalta que quanto mais características que ligam o negro à herança africana, mais o indivíduo sofrerá preconceito e discriminação racial. Diferentemente dos EUA, onde o *preconceito é de origem*: se o indivíduo for fenotipicamente branco, mas tiver um ancestral negro reconhecido, por mais distante que seja essa ancestralidade, é considerado negro, e sofre preconceito e discriminação racial por sua origem (MUNANGA, 1999). Desse modo, a perspectiva da democracia racial nega preconceitos e discriminações etnicorraciais entre os povos, fazendo-se acreditar que a mistura racial torna todos iguais, possuidores de direitos e possibilidades igualitárias reservando aos próprios sujeitos a responsabilidade pelas suas melhores ou piores condições de vida.



Essa é a visão hegemônica de uma democracia racial possuidora de direitos iguais para todos que ainda chega às escolas, respaldada num discurso de igualdade de direitos, mas que não se concretiza na prática. Exemplo disso é quando se culpabiliza meramente a criança ou sua família pelo fracasso escolar. Essa culpabilização se alicerça em perspectivas que veem as famílias pobres, em sua maioria negras, como sendo “desestruturadas” e incapazes de oferecer uma base educacional e moral a seus filhos dentro e fora da escola. E, como já discutimos anteriormente, valores de origem, que remetem à ancestralidade africana, tais como o princípio da cooperatividade e da solidariedade que fazem parte das lógicas das famílias das classes populares, em sua maioria famílias negras, não tem sido consideradas positivamente pela escola. Há ainda um pensamento muito forte que trabalha com um olhar que vê a falta, a lacuna e não a potência quando se trata de crianças negras.

Em seu artigo denominado: “Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso”, Araújo (2003) fala do processo de alfabetização de crianças das classes populares compreendendo que ainda existe, por vezes, uma desvalorização dos conhecimentos e dos valores da(s) história(s) e culturas africanas e afro-brasileiras.

“Para a maioria das crianças pobres, afro–descendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de uma forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprender a ler e escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante linguística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural. O que são apenas diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, se transformam, inúmeras vezes, em fatores de discriminação, contribuindo para produzir o fracasso escolar dessas crianças” (ARAÚJO, 2003, p. 2)

Compreendo esse processo de desqualificação, pela escola, dos saberes e valores dos afrodescendentes dos quais fala a autora, mas entendo que a escola não é, somente, reprodutora dessa lógica dominante que desvaloriza o segmento negro da população brasileira ela é, também, um importante espaço-tempo de produção de saberes, de representações e significados e, também, da politização da diferença que é um dos meios pelos quais a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade.

Neste mesmo artigo a autora também traz esse outro lado do cotidiano escolar que não, meramente, o de um espaço excludente, mas de um importante espaço de representação e (res)significação, ao falar sobre o mural denominado *Brasil mostra sua cara*, exposto em uma das escolas pesquisadas. Segundo a autora, esse mural reafirmava a escola como um espaço intercultural que dava pistas para a valorização o fortalecimento das identidades etnicorraciais das crianças das classes populares.

“... para compor a cara do Brasil – uma colagem de rostos sobre o mapa do Brasil – além de espelhos, que sugeriam a inclusão de todos que olhassem o cartaz, também compunham o *retrato* do Brasil, artistas, jogadores e trabalhadores negros. Diferente dos outros cartazes no mural *Brasil mostra sua cara*, a diferença era visibilizada e valorizada. Nele, as crianças afro-descendentes encontravam a possibilidades de se “olharem no espelho” reconhecendo e tendo legitimado a própria imagem” (ARAÚJO, 2003, p. 4)

Assim, é por meio de ações como esta, relatada pela autora, que busco embasamento e me fortaleço na compreensão da importância de desvelarmos o mito da democracia racial brasileira, de debatermos as relações etnicorraciais na escola e oferecermos referenciais de identificação positivos às crianças, principalmente às crianças negras, pois são essas que vêm sofrendo historicamente um processo de inferiorização, de anulação, da construção de identidades etnicorraciais positivas.

Venho tentando, por meio da prática pedagógica, trabalhar com referenciais negros positivos com todos os alunos/as, pois compreendo a importância de todos os indivíduos terem uma visão positiva do grupo etnicorracial abordado, para que não venham nutrir um possível sentimento de superioridade com relação à população negra.

O cotidiano escolar é um importante espaço-tempo para se refletir e desconstruir estereótipos que inferiorizam a população negra em nossa sociedade. É de suma importância que essa desconstrução comece desde a entrada da criança na escola e um bom começo para essa desconstrução é desconsiderar a ideia, por tempos consolidada, de que as crianças são puras e inocentes e por isso entre elas não existem discriminação e preconceitos etnicorraciais. Pois, as crianças também vivem situações conflituosas com relação a suas identidades etnicorraciais dentro e fora da escola (SOUZA e CROSO, 2006).

Parte da construção identitária das crianças se baseia na visão que o adulto tem delas pelas relações e interações que vão construindo. Dessa maneira, a criança vai assimilando o que as pessoas ao seu redor sinalizam positiva e/ou negativamente a respeito de suas características tais como: cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e da boca e, muitas vezes, o que poderia ser visto como potencial é tido como inferioridade. Em muitas famílias negras as mães e avós têm um cuidado com o cabelo das crianças fazendo diversos penteados como, por exemplo, as tranças. Os penteados trazem traços das tradições africanas, traços milenares impregnados de conhecimentos de geometria.

“A tradição das Tranças Nagô é bastante antiga na África. Existem algumas esculturas de argila com trancinhas e são da antiga civilização Nok da Nigéria. E pode ser tão antiga quanto a 500 a.C. Nok era uma civilização existente no norte da Nigéria que, no século V a.C. dominava a metalurgia. O seu extenso legado constitui aquilo que se chama a Cultura Nok. Por razões desconhecidas, esta cultura desvaneceu-se por volta do século II ou III da nossa era. Cultura Nok é uma cultura da Idade da pedra. O estilo artístico Nok é uma prova importante das tradições culturais pré-coloniais da África Ocidental” (DERMINDO, 2011, p.1).

Entretanto, o que poderia ser considerado zelo, carinho, cuidado, tradição, cultura, tem tratamento pejorativo na escola, pois não retratam a estética dominante, ou seja, o que poderia ser um potencial, uma forma de valorizar as famílias, a estética e as culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, não é considerado, legitimado. Assim, ter características consideradas negativas faz com que a criança negra internalize desde pequena que é diferente negativamente, pois tem atributos que a “inferioriza” perante as outras crianças (FONSECA, 2000). Entretanto, se reconhecidas e potencializadas as estéticas negras que trazem nos penteados muito das culturas africana e afro-brasileira, podem ser possibilidade de afirmação etnicorracial. Nesse sentido, quando assumo a estética que referencia minha origem etnicorracial negra, ao usar meu cabelo crespo, ofereço a meus alunos/as outra possibilidade de ser, de perceber, de estar no mundo, uma estética afirmada na diferença e não na inferioridade.

### 3 UBUNTU – O SENTIDO COLABORATIVO DA EXISTÊNCIA HUMANA

...eu tinha uma prática e tinha uma fala que não combinavam. Foi quando eu comecei a mudar o meu próprio visual. Fui buscar em mim o que eu gostaria que essas crianças ressaltassem nelas.

(Prof.<sup>a</sup> Flávia, 2009)

Nesse capítulo, trago os passos da pesquisa e os fundamentos teórico–metodológicos sobre os quais foi se constituindo. Apresento o campo de estudo – a Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro, e como esse espaço foi se tornando *lócus* de pesquisa tão importante em minha formação pessoal e profissional. Foi esse cotidiano escolar, que se faz pelas pessoas que o habitam e suas relações, que me possibilitou compreender meu processo identitário tendo por base mais um elemento de origem Bantu, o *ubuntu* – o sentido colaborativo da existência humana.

Instigada pelas indagações e afirmações de meus alunos e alunas fui percebendo mais explicitamente a necessidade de mudar, de assumir minha identidade, de me “tornar negra”. Foi refletindo criticamente sobre minha prática pedagógica embasada pelas falas das crianças, tais como: “*Eu não sou preta! Preto é escravo.*” (Ana) e “*Tia, quero ter uma cabelo igual ao seu!*” (Kamilly), que fui percebendo a importância de me assumir não só discursivamente, mas também refletir esse compromisso na prática por meio da estética. Assim, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 1996, p.39).

De tal maneira, foi por meio da solidariedade, do significado colaborativo da experiência humana que fui capaz de mudar, não poderia permitir que minhas alunas e meus alunos tivessem esses sentimentos, que pudessem ser, talvez, de não aceitação de si próprios e/ou do outro, sem nenhuma intervenção. Nesse sentido, compreendi que mais do que discursos, meus alunos/as precisavam da

prática, ou melhor, da *práxis*, uma prática embasada na teoria, uma prática referendada politicamente, afinal tinham uma professora negra que em seu discurso reconhecia-se como negra, mas que não se apresentava esteticamente como negra. Como poderia dizer aos meus educando/as fenotipicamente negros/as que seus cabelos crespos eram bonitos e que precisavam ser valorizados se eu, uma professora negra, mantinha meus cabelos alisados? Assim, entendia ser necessário o exercício cotidiano de revisão de conceitos e o questionamento de velhas ideias incorporadas, pois, por vezes, a educação de valores se dá muito mais pelas associações e introjeção de pequenos gestos, que assumem valor inestimável podendo marcar seus processos identitários num ato solidário, colaborativo e coletivo.

### **3.1 Os passos da pesquisa: algumas reflexões sobre o processo metodológico**

Por vezes, a metodologia é uma questão preocupante num estudo, pois quase sempre, colocamos a ideia de compô-la em primeira instância, antes de iniciarmos a pesquisa. Definir e ter clareza de que caminho seguir torna, talvez, o estudo mais objetivo. Entretanto, a pesquisa no/com cotidiano se dá de maneira tão intensa e pulsante que as situações emanam sem prévio aviso, simplesmente acontecem, cheias de vida e complexidade. Assim, o caminho metodológico vai se construindo ao longo do processo.

A princípio me preocupava em encaixar a pesquisa em algum modelo metodológico, mas percebi que não era uma questão de encaixe e, sim de intimidade, de familiaridade e de relevância. De tal modo, em certo momento do processo percebi que a própria pesquisa foi revelando seu caminho. Dessa maneira, a metodologia foi sendo tecida, construída e articulada no percurso da investigação.

De tal modo, fui percebendo que a pesquisa se alicerçava em minha história de vida e formação, sobre minha construção identitária e minha prática pedagógica. A partir da metodologia de *história de vida* fui revendo e refletindo sobre minha história particular num cenário coletivo na tentativa de compreender a temática das relações etnicorraciais no Brasil.

“O trabalho, centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota além da flexibilidade, outros aspectos e questões relativos à subjetividade e a importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação–formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir de sua própria história” (SOUZA, 2007, p.3).

As marcas adquiridas ao longo da vida e suas implicações pessoais marcam a história individual e coletiva do sujeito, revelando aprendizagens da formação. A partir das lembranças, da memória, podemos acionar mecanismos que nos permitem a reflexão sobre a prática e o pensamento presente a partir de deslocamentos das experiências.

“É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não–dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas” (SOUZA, 2007, p.4)

Como na tradição oral africana (BÂ, 1982) em que o passado traz pistas, por meio da memória, para compreender o presente e o futuro, numa extensão em que todas as dimensões interagem busco refletir sobre minha construção identitária e minha prática pedagógica. A experiência de narrar e refletir sobre minha história de vida me concede o papel de autora de minha própria história. Trata-se, pois de pensar as próprias pessoas em “processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros” (VIEIRA, 2009, p. 27).

Tudo isso tem relação com a construção de identidades etnicorraciais, pois quando revejo minha história vou ressignificando-a e descobrindo cotidianamente as relações entre minha história individual e coletiva. A identidade está sempre em movimento e “é por isso que acredito ser possível usar metodologias educativas para encetar mudanças nas mentalidades e representações acerca da diversidade cultural” (VIEIRA, 2009, p.15–16).

### 3.2 Reflexões sobre o caminho para se pensar a prática pedagógica – as *micro-ações afirmativas*

Para compreender minha prática pedagógica dentro da temática das relações etnicorraciais ancorei-me na noção de *micro-ações afirmativas*. Essa noção deriva do conceito maior de Ação Afirmativa, sendo construída na tese de doutorado de Jesus (2004)<sup>7</sup>, na qual a autora trabalhou com narrativas orais de professoras negras que, enquanto diziam assumir suas identidades etnicorraciais, iam transformando suas práticas pedagógicas e o cotidiano em que viviam. As professoras iam refletindo a respeito do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e ressignificando suas práticas pedagógicas.

Segundo Moehlecke (2002), as ações afirmativas são um conjunto de políticas que foram criadas a partir da compreensão de que os sujeitos não são tratados de maneira igualitária, ou seja, não possuem as mesmas oportunidades, os mesmos direitos. Nesse sentido, a desigualdade instaurada dificulta o acesso dos sujeitos aos lugares de produção de conhecimento e de negociação nas relações de poder.

De acordo com a autora, o termo “ação afirmativa” chega ao Brasil com uma variedade de sentidos como: “política de cotas”, “reserva de vagas” e “ação compensatória”. A expressão “ação afirmativa” tem origem nos Estados Unidos, quando, nos anos 60, o país passou por um momento de reivindicações democráticas internas, tendo como causa central a extensão da oportunidade de igualdade a todos. Durante o término das leis segregacionistas que vigoravam no país o Movimento Negro surge como uma importante força atuante no panorama nacional alicerçado por liberais e progressistas brancos em prol da defesa de direitos.

“É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”. (MOEHLECKE, 2002, p.198)

---

<sup>7</sup> Mulher negra alfabetizando – Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever? Tese de Doutorado em Educação. Unicamp, 2004.

A ação afirmativa não se limitou aos Estados Unidos, tendo grande importância em países da Europa, da África e da América do Sul. A discriminação, contra a qual luta a ação afirmativa, atinge os sujeitos distinguidos historicamente e socialmente por estereótipos que os marcam como inferiores, “reservando” a eles lugares subalternos na sociedade.

Assim, as ações afirmativas surgem com o intuito de oferecer aos sujeitos marcados negativamente por estereótipos o acesso a posições privilegiadas, a lugares de poder que historicamente lhes foram impossibilitadas pelas ideologias discriminatórias e hierarquizantes. Dessa maneira, as ações afirmativas tem um caráter temporário, ou seja, ela deverá se extinguir quando seus objetivos, de se possibilitar igualdades de direitos para todos, forem atingidos.

As ações afirmativas podem ser constituídas no mercado de trabalho, no âmbito da saúde, na educação, ou seja, em todos os lugares onde a discriminação de gênero, social, etnicorracial, dentre outras, sejam evidentes constatando a desigualdade e a exclusão das “minorias” na sociedade.

“A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186)

Guimarães (1997), baseando-se na Filosofia do Direito, diz que tratar pessoas diferentes como iguais estende a desigualdade entre elas. Assim, Gomes (2003) traz as possibilidades das políticas de ação afirmativa na contemporaneidade ao discutir que:

“... em lugar da concepção “estática” da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas na própria sociedade.” (GOMES, 2003, p. 19)

Dessa forma, objetiva-se a mudança de tratamento da igualdade como uma forma estática para um tratamento da igualdade mais substancial, dinâmica, a partir



da qual as desigualdades são avaliadas de maneira concreta, para que sejam tratadas também de modo concreto.

Quando enxergamos pela ótica do padrão eurocêntrico (homem, branco, cristão) tendemos a hierarquizar e inferiorizar as diferenças. O discurso da igualdade de forma estática inviabiliza uma postura e um currículo voltados para diferenças etnicorraciais e culturais, em que os negros possam se reconhecer como sujeitos identitários possuidores de outra história que não, somente, a de um passado de escravidão. Dessa maneira, as políticas de ação afirmativa foram constituídas para reparar os danos provocados pela discriminação, para eliminar as desigualdades socialmente construídas, possibilitando a igualdade de tratamento, de direitos e de oportunidades aos grupos inferiorizados e subalternizados nas sociedades.

O conceito de *micro-ações afirmativas* foi desenvolvido, na pesquisa de Jesus (2004), a partir da observação de que na tentativa de buscarem a igualdade de tratamento e de direitos as professoras, sujeitos da pesquisa, iam desvelando as ideologias racistas em seus cotidianos pessoais e profissionais. De tal modo, iam desenvolvendo *micro-ações afirmativas*, que são ações sistemáticas de caráter antirracista que oferecem referenciais de identificação às crianças e aos jovens negros presentes nos cotidianos escolares onde atuavam. As *micro-ações afirmativas* estão comprometidas com a promoção das crianças e dos jovens negros que, por vezes, não “percebem” nos espaços escolares, a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

A história oficial, ao omitir e desvalorizar o pertencimento etnicorracial negro, torna-se um cruel instrumento de construção de identidades distorcidas e negativas. Nesse sentido, é de fundamental importância a construção e potencialização de práticas pedagógicas em que as identidades sejam afirmadas e valorizadas em suas diferenças, sem serem hierarquizadas nos diversos âmbitos da sociedade. Acredito que as *micro-ações afirmativas* sejam ferramentas e estratégias de luta, no cotidiano escolar, contra as ideologias racistas difundidas historicamente na sociedade brasileira.

### 3.3 Caminho percorrido: a escolha da escola

A escolha da Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro<sup>8</sup>, como campo de pesquisa, deu-se em função das relações que venho construindo com a escola desde 2007, quando lá cheguei para realizar o estágio supervisionado curricular do Curso de Pedagogia e, em momento posterior, como Bolsista de Iniciação Científica<sup>9</sup> para realizar o trabalho de campo que fundamentou minha monografia de final de curso, da qual falarei mais adiante.

A escola localiza-se no bairro Paraíso em São Gonçalo. No dia 19 de fevereiro de 1990, ocorreu sua inauguração na Rua Paul Leroux, nº 740, em um prédio alugado pela prefeitura de São Gonçalo. Escolheu-se como patronesse a senhora Zulmira Mathias Netto Ribeiro por ter sido uma figura importante no cenário educacional e cultural da localidade.

Fotografia 1 – Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro



Fonte: jornal online: O São Gonçalo

Segundo Silva e Salvino (2010), a Zulmira Mathias Netto Ribeiro nasceu em 23 de março de 1889, na cidade de Rio das Ostras, na região dos Lagos. É filha de Inácio Mathias Netto e Helena Mathias Netto. Morou em Macaé, cidade do Estado do Rio de Janeiro, onde se casou. Mudou-se para a cidade de Campos-RJ e,

<sup>8</sup> Instituição na qual atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde agosto de 2011.

<sup>9</sup> Fui bolsista de Iniciação Científica da pesquisa: Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo.

depois para Niterói–RJ. No ano de 1930 veio para São Gonçalo–RJ, construiu sua casa na Rua Paul Leroux nº 341. Desde então, começou a lecionar utilizando sua própria residência para receber crianças com o intuito de alfabetizá-las. Por esse feito a Professora Zulmira ficou conhecida e respeitada na comunidade.

Possuindo sete salas de aula e atendendo ao ensino de 1º a 4º séries, Alfabetização e Pré–Escolar, essa instituição escolar permaneceu no endereço de inauguração até o ano de 1996. Em 1999, foi transferida para a Rua Paul Leroux s/nº, onde, atualmente, se localiza. A escola funcionou em 2012, nos turnos da manhã e da tarde contendo dez turmas no 1º turno e oito no 2º. No 1º turno funcionam duas turmas de Educação Infantil (Pré II), duas de 1º ano, duas de 2º ano, uma de 3º ano, duas de 5º ano e uma do Programa Se Liga. No 2º turno funcionam duas turmas de Educação Infantil (Pré I), uma de 1º, uma de 2º, uma de 3º, duas de 4ª e uma do Programa Acelera.

Nesse mesmo ano a escola possuía 425 alunos e 17 professoras/es atuando em sala de aula. Tendo duas Orientadoras Pedagógicas, duas Orientadoras Educacionais, dois professores de Apoio Especializados, e uma professora de Reorientação. Contou também com cinco merendeiras, quatro auxiliares de secretaria, um vigia, duas funcionárias de limpeza, cinco inspetores e uma coordenadora do Projeto Mais Educação.

O espaço físico da escola está dividido em: duas salas de Educação Infantil, sete salas de aula (1º segmento do Ensino Fundamental), uma sala de vídeo, uma sala de reorientação, uma sala de informática, uma sala do Projeto Mais Educação, uma sala de material de limpeza, uma sala de orientação, um parquinho, um refeitório, três banheiros para os alunos (um para Educação Infantil e dois para o Ensino Fundamental), dois banheiros para funcionários, uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca, uma quadra de esportes e um almoxarifado.

### **3.4 Primeiros passos na construção de uma prática pedagógica antirracista**

Puxando o fio de minhas inquietações em relação à construção de uma prática pedagógica antirracista, encontrei no Estágio Supervisionado realizado na

Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, durante o Curso de Pedagogia, os primeiros passos dados nessa direção.

A vivência no estágio trouxe-me algumas questões que aprofundadas na Pesquisa de Iniciação Científica, orientada pela prof.<sup>a</sup> Regina de Jesus, guiaram a produção de minha monografia de final de curso, abrindo um caminho que passou pelo Curso de especialização lato sensu em Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e chegou até o Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais.

Durante o período comecei a reparar os murais da escola e um deles me chamou a atenção: o mural em homenagem ao dia das mães. Tal mural era composto por corações de vários tamanhos com imagens femininas, possivelmente, para representar as mães de todas as crianças da escola. Observei que todas as mulheres que ilustravam o mural possuíam pele branca e, quase todas, olhos claros. Questionando as possíveis razões da seleção de imagens para o mural, indagava-me: seria possível que a grande maioria das crianças negras<sup>10</sup>, dessa escola tivesse mães brancas? Embora, entendesse também que outra razão que não poderia ser descartada é a escassez de imagens de negros/as nas revistas de maiores circulação na sociedade, ainda assim, estranhava essa presença hegemônica de figuras brancas no mural.

Compreendendo ser possível que uma criança negra tenha mãe branca, assim, como eu sou negra e tenho pai de pele branca, contudo, não acreditei que essa possibilidade em si explicasse a composição do mural. Minha hipótese se baseava no fato de que, como moradora próxima à escola, conhecia as mães de algumas crianças e via que a maioria não era branca.

Continuei a questionar-me por que isso acontecia. Assim, fiz o trabalho de campo da monografia intitulada: “Relações étnico-raciais na escola – a criança negra e a construção da identidade no cotidiano da Educação Infantil” em duas turmas de Educação Infantil desta escola, com o intento de tentar compreender as relações entre as práticas pedagógicas das professoras e a construção da identidade da criança negra.

---

<sup>10</sup> Utilizo o termo negro com base na classificação do IBGE, ou seja, a categoria negro se caracteriza pela junção de pretos e pardos.

Pude perceber, com o processo da pesquisa monográfica, que crianças negras e brancas vivem situações conflituosas com relação às suas identidades etnicorraciais. As negras, muitas vezes, interiorizam um sentimento de inferioridade e as brancas, por vezes, um sentimento de superioridade (CROZO; SOUZA, 2006).

Ainda refletindo sobre a escolha da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro, como campo da pesquisa, penso que três felizes coincidências contribuíram diretamente para isso: a entrada para o Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores, coincidindo com minha aprovação como docente para a rede pública municipal de São Gonçalo e a possibilidade de optar pela minha lotação na escola, já que a mesma tinha vagas para professora disponíveis naquele momento.

Assim, a relativa familiaridade com a escola e a necessidade de refletir sobre a minha própria prática pedagógica de professorarecém–chegada ao magistério, mas com uma bagagem de reflexões sobre as questões etnicorraciais construída no Curso de Pedagogia, confirmavam para mim a fertilidade da opção da escola como campo de pesquisa.

### **3.5 Puxando novos fios: a chegada à escola como docente**

No início do ano de 2012 assumi uma das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental na escola em que vinha atuando desde 2011 – a E. M. Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro. Digo no início do ano porque logo depois ocorreram mudanças na escola, tais como a redução do número de turmas. Deste modo, como o critério para escolha de turmas é de professoras com matrículas mais antigas, ou seja, as que chegaram primeiro na escola, assim as professoras com matrículas recentes ficam com as turmas que “sobram” e, às vezes, essas docentes são encaminhadas à Secretaria de Educação para serem realocadas em outras escolas.

Em 2011 havia cinco professoras com matrículas recentes na escola, eu me incluía nessa situação. Fui a penúltima a me apresentar na instituição. Assim sendo, com a diminuição da quantidade de turmas a última professora a chegar à escola foi conduzida a Secretaria de Educação e eu também seria, entretanto, foi aberta uma turma do “Programa Acelera” (Programa da Fundação Ayrton Senna) que visa

resolver a situação de distorção entre idade e ano de escolaridade em que se encontram alguns discentes. De tal modo, assumi a turma de “aceleração”, mas dessa turma falarei num capítulo mais adiante, pois nesse momento discorrerei sobre a turma de 4º ano.

Mergulhada nas discussões referentes às relações etnicorraciais vinha refletindo sobre meu posicionamento no mundo, sobre ser negra na sociedade brasileira e, com minha recém inserção profissional no campo educacional. Buscava compreender que relação e quais sentidos tinham minha identidade etnicorracial com minha profissão.

Uma questão central colocava-se para mim: como posicionar-me diante de meus alunos negros e de minhas alunas negras para que pudessem compreender que ser negro não é sinônimo de ser inferior?

Comecei a perceber que era preciso assumir uma posição política frente às crianças. Assim, todas as vezes que surgia uma temática, uma situação, que eu entendesse como preconceituosa, colocava o tema em discussão e trazia novas informações que contribuíssem para construir novos olhares sobre a questão.

Nesse contexto, um dia presenciei uma discussão entre as crianças:

- *Cabelo duro!*
- *Sua macaca!*
- *Eu não sou preta!*
- *Preto é escravo.*

As reações apaixonadas, os sentimentos aflorados manifestados pelas falas e pelos corpos de crianças tão pequenas, assinalavam para mim, que o fundamento do preconceito racial, articulando escravização à cor da pele, produzia um sentimento de inferioridade: Ana não queria ser preta, porque preto é escravo. Ela não queria ser escrava!

Além das referências fenotípicas – o cabelo, a cor – a discussão entre as crianças também reproduziam o que Guimarães ( apud Caputo) investigou: o “insulto racial como forma de construção de uma identidade social estigmatizada” (Caputo, 2012, p 202). Diz o autor que como um instrumento de humilhação, o insulto racial remete o indivíduo para o território da pobreza, da animalidade (macaco, urubu), da sujeira (nojento, fedido) da anomia social (ladrão, folgado, macumbeiro), estabelecem uma hierarquia e “demarcam o afastamento do insultador em relação ao insultado” (Caputo, 2012).

Um pouco chocada pela resposta da criança, percebia que tal reação apenas traduzia ideologias mais antigas, transmitidas através das gerações, que naturalizavam a escravidão da população negra em função da cor de sua pele, justificando assim a inferioridade de tal população frente outras raças.

Rodrigues (2008) nos ajuda a situar historicamente a produção desse sentimento de inferioridade ao focar a crença na maldição da população negra. Tal crença, alimentada por um pensamento cristão, que tomava como base o “mito de Cam”, no século XVI, contribuiu para justificar a escravidão do povo negro como elemento legítimo para o mercantilismo, ou seja, para fins comerciais.

Segundo o livro de Gênesis da Bíblia Sagrada (Cristã), *Cam* (denominado também de *Cão*), pai de *Canaã*, é o filho mais novo de *Noé*, que juntamente com seus irmãos *Sem* e *Jafé*, foi abençoado por Deus para povoarem toda a Terra. Um dia *Noé*, que era lavrador, se embriagou de vinho e ficou nu dentro de sua casa e *Cam* o avistou e contou a seus irmãos o que tinha observado. *Sem* e *Jafé* cobriram o pai com uma capa, de maneira que não o vissem em tal situação. Ao se recuperar da embriaguez *Noé* soube o que seu filho mais moço havia feito e disse: “Maldito seja *Cam*. Seja servo dos seus irmãos. E ajuntou: Bendito seja o Senhor, Deus de *Sem*; *Cam* lhe seja servo. Engrandeça Deus a *Jafé*, e habite ele nas tendas de *Sem*; e *Cam* lhe seja servo” (BÍBLIA – Gn 9, 25–27).

Embora essa passagem bíblica, já venha sido extremamente questionada por pesquisadores/as, militantes, Movimento Negro por encobrir interesses político-econômicos e ideológicos, ao longo dos tempos, serviu a sacerdotes cristãos como explicação e justificativa para a escravidão negra e, ainda hoje serve a indivíduos que embasados por ideologias racistas justificam o racismo. De acordo com Rodrigues (2008):

“Na interpretação tradicional tendeu-se a considerar que *Cam* teria nascido branco e teria se tornado negro por causa da maldição proferida por *Noé*. A pele negra e a condição de escravidão seriam, então, sinais da maldição expressa por aquele patriarca a que toda pessoa negra deve carregar por toda vida como resultado do pecado de seu ancestral mais distante.” (p.8)

Mesmo sendo uma explicação questionada, até pelos setores mais progressistas das igrejas cristãs, na briga entre as crianças, eu percebia que ainda hoje, a crença numa suposta inferioridade racial, tendo como base a questão da cor, alimenta, no Brasil, pensamentos e atitudes preconceituosas e racistas, em relação

à população negra. Em meio à discussão das crianças no cotidiano da sala de aula pude compreender melhor, pois também passei por isso, o sentimento de inferioridade provocado por atitudes e opiniões racistas, que tem como base a aparência física, a cor da pele.

Contudo, a aprendizagem sobre as múltiplas facetas do racismo se complexificou para mim, a partir de outra situação, também vivida em sala de aula, quando Kamilly, aluna do 4º do Ensino Fundamental, acariciando meus cabelos, quimicamente alisados, disse-me em tom de admiração:

– *Tia, quero ter um cabelo igual ao seu!*

Diferente do que aprendera na experiência anterior, quando fui buscar nos livros, nas teorias, explicações para as questões que as crianças despertaram em mim, o pedido, aparentemente ingênuo de Kamilly, desafiavam-me a voltar meu olhar para minhas próprias opções e perceber a divergência entre meu discurso e a minha prática. Eu admitia ser negra, mas não assumia minhas características como, por exemplo, o uso do cabelo crespo como afirmação de minha identidade, como parte da expressão etnicorracial e cultural afrodescendente. Assim sendo, indagava-me: como minha aparência, que não reafirmava uma estética negra, poderia contribuir para que Kamilly encontrasse beleza na cor de sua pele, no seu cabelo crespo, nas características de seu grupo etnicorracial?

Aprendia assim, que os enfrentamentos provocados pela prática cotidiana me desafiavam a repensar, não apenas o fazer pedagógico, mas a minha existência humana, que buscava sintonia com uma coletividade.

Assumir uma estética negra, a partir dessa experiência, revelou para mim um sentimento de solidariedade em relação a um coletivo, levando-me ao encontro do *Ubuntu*, um dos princípios da raiz filosófica de *Bantu*. Como explica Cunha Jr (2010), *no Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana coletiva.* (p. 81). O autor discute ainda que a palavra *ubuntu* não tem um sinônimo, não é algo que se caracteriza numa essência estática, mas sim algo fluido que traz consigo a complexidade da existência humana. É um princípio que se alicerça na solidariedade que visa não só um indivíduo, mas sua história, sua identidade por meio da coletividade. Portanto, no *ubuntu* uma pessoa traz com ela várias outras pessoas, seus ancestrais fazem parte de sua história. Assim, a história



não se faz individualmente ela é construída na sociedade é algo que se pensa e se sente na vivência em comum entre diversos grupos (CUNHA JR, 2010).

Embora estudasse e refletisse criticamente sobre as relações etnicorraciais na sociedade brasileira foi no cotidiano da sala de aula que compreendi esse princípio Bantu e a dissociabilidade entre minha prática pedagógica e meu posicionamento político. Dizia às minhas alunas negras que seus cabelos crespos eram bonitos, mas alisava os meus que também são crespos. Mesmo sabendo que não se assume uma identidade apenas por adotar ou assumir alguma característica estética, compreendo a importância do cabelo crespo para a constituição da identidade negra.

Durante a década de 60 do século XX, os militantes do Movimento Negro criticavam a busca referencial do negro, principalmente da mulher negra, por um cabelo liso o que sinalizava para eles uma representação da mentalidade colonizada. Foi nesse período que o cabelo crespo ficou reconhecido como um símbolo da resistência cultural à opressão racista (HOOKS, 2005).

Reflexões como as anteriores começaram a mostrar para mim minhas contradições ao adotar uma estética que tinha como característica principal meu cabelo alisado e, ao mesmo tempo, defender uma estética mais aproximada dos negros africanos como, por exemplo, o uso de tranças e do cabelo crespo. A meu ver, tanto minhas opções estéticas, quanto políticas passavam uma dupla mensagem para as crianças e isso se refletia em minha prática pedagógica. Eu vivia um conflito pessoal e simultaneamente coletivo por compreender que minha história não é somente minha, mas pertence a uma coletividade, a meus antepassados.

O cotidiano da experiência docente provocava em mim questionamentos: como oferecer em minhas aulas referenciais positivos para as histórias africanas e afro-brasileiras e sobre a identidade negra para meus alunos e minhas alunas? Até que ponto minhas intervenções político-pedagógicas poderiam contribuir para uma mudança nas atitudes e comportamentos das crianças, ao favorecer o desenvolvimento de “um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da idéia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos” (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Buscar respostas para tais questões levava-me a pensar na questão do currículo escolar. Em geral, nas discussões cotidianas na escola, tendemos a entender o currículo como um *rol* de disciplinas, uma listagem de conteúdos

pedagógicos a serem trabalhados com os/as alunos/as, como se esses conteúdos não estivessem *envolvidos naquilo que somos* (SILVA, 1999, p.14). E ainda em Gomes:

“Ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando.” (GOMES, 1995, p.119).

No conflito em que me encontrava quase não me percebia como sujeito negro possuidor desse papel político do qual fala Gomes (1995), pois a questão do cabelo foi e continua sendo muito importante para mim, é algo marcante em minha história, é algo doloroso, mas refletir sobre minha construção identitária que está intimamente ligada com a escolha de minha estética vem contribuindo muito com minha formação pessoal e profissional.

No entanto, apesar de reconhecer a importância da narrativa sobre a questão do cabelo para a construção de minha própria identidade e, quem sabe, da identidade de outras pessoas, “recusava-me” a trazê-la nessa escrita. Foram os embates vividos no cotidiano da prática pedagógica que me levaram a repensar sobre essa questão.

Por diversas vezes minhas alunas negras chegavam até a mim e acariciando meu cabelo alisado afirmavam que queriam ter um cabelo igual ao meu. Isso me doía por dentro. Como eu poderia querer contribuir para a valorização de uma estética negra positiva se minhas alunas viam em mim, uma professora negra, outro referencial? Estaria eu contribuindo ou confundindo suas construções identitárias? Seria eu contraditória em minha afirmação, tendo em vista que me reconheço e me afirmo negra? Suponho que viam em meu cabelo alisado a esperança de uma possível “solução” para seus cabelos crespos. Nesse sentido, compreendo a estreita relação entre a identidade e a diferença.

“A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado”. (SILVA, 1999, p.106)

Assim, vivendo circundados por essas significações construímos nossas identidades em relação ao outro, ao diferente. Portanto, via-me enquanto criança e adolescente em minhas alunas. Já tinha visto e ouvido aquela cena antes e ela possivelmente daria em busca por aceitação. Talvez a admiração pelos meus cabelos “lisos” contribuisse para que as crianças negras também optassem por alisar seus cabelos.

“Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo crespo os seus principais representantes.” (GOMES, 2002, p.47)

Sei, por ter sentido na pele, o quanto crianças e adolescentes negros/as sofrem com opiniões e apelidos discriminatórios a respeito de seus cabelos crespos, tais como: “cabelo de Bombril”, “cabelo duro”, “cabelo ruim” e “palha de aço” e, atualmente “cabelo de assolan”... Apelidos que soam como insultos raciais e que podem favorecer a construção de uma identidade social estigmatizada. Eu, filha de casamento inte-racial: pai branco e mãe negra, não me achava bonita por causa de meu cabelo crespo, um cabelo que não se “encaixava nos padrões” e, por vezes, fui recomendada a alisá-lo para ter uma melhor aparência e aceitação. A esse respeito Munanga (1999) descreve o pensamento de um dos intelectuais que ajudaram a consolidar as teorias racistas no século XIX:

“Eis a essência da filosofia da história de Gobineau. A raça suprema entre homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. (...) Os brancos ultrapassam todos os outros em beleza física. Os povos que não têm o sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não a atingem. De todas as misturas raciais, as piores, do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento de brancos e negros” (p. 43).

A força das ideologias racistas na imposição de valores estéticos pode ser exemplificada por muitas situações do cotidiano. Lembro-me de quando em minha adolescência quis assumir meu cabelo crespo minhas primas que também são negras me diziam, em tom de brincadeira, que se passasse por elas na rua com o “cabelo duro” era para fingir que eu não as conhecia.

Essa situação de assumir uma estética negra me remete à fala da professora Flávia<sup>11</sup> sobre a relação de sua prática pedagógica e sua identidade. A professora também se afirmava negra e mantinha o cabelo alisado e, assim como eu, não via a necessidade de assumir uma estética negra mais aproximada das raízes negras africanas. A vontade de mudança surge mais latente em solidariedade a sua filha. Ao vê-la com dificuldades de se aceitar Flávia diz: *Foi mudando minha estética que me afirmei negra para ajudar minha filha em seu processo de construção identitária.* Nesse sentido a docente parou de alisar seu cabelo passando a fazer tranças e assumindo-o crespo, pois ela também percebeu que sua prática não combinava com seu discurso.

“Eu a incentiva e incentivava as crianças também, as meninas principalmente, a manter a questão do negro, do cabelo crespo. E isso apareceu tanto na escola quanto dentro da minha casa e foi quando eu decidi fazer diferente porque eu tinha uma prática e tinha uma fala que não combinavam. Foi quando eu comecei a mudar o meu próprio visual. Fui buscar em mim o que eu gostaria que essas crianças ressaltassem nelas” (Prof.<sup>a</sup> Flávia).

Desse modo, vinha refletindo criticamente a respeito de minha estética e da relação entre as opções pessoais e minha prática pedagógica. Nessa reflexão fui percebendo que essas dimensões não se entrelaçavam. Como poderia dizer para minhas alunas negras que elas são bonitas, que seus cabelos também o são se minha estética era outra? O que já me incomodava ficou muito mais intenso. Portanto, compreendi que era chegada a hora de rever minhas concepções e ir à busca de outra estética. Cortei a parte de meu cabelo que estava ainda alisado e atualmente uso meu cabelo crespo. Algumas pessoas me elogiaram e acharam que esse novo visual combinava mais comigo, enquanto outras achavam que eu ficava melhor com o cabelo alisado. Acredito que com o cabelo alisado me aproximava mais do perfil idealizado.

Como afirma Munanga (1999), “apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro” (p.16)

Hoje revendo esse momento de afirmação de minha identidade e interpretando-o, a partir das desconstruções ideológicas, compreendo a importância

<sup>11</sup> Em entrevista cedida à pesquisa “Micro ações-afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo”, no dia 16/09/2009 no Colégio Municipal Alberto Torres (SG).

de assumir uma estética negra para a construção de identidades afirmadas em suas diferenças. De tal modo, percebo atualmente que, como a professora Flávia, assumi uma estética negra em solidariedade às minhas alunas, *não, eu não quero que essa história se repita* (prof.<sup>a</sup> Flávia). Entendo que nossas atitudes não refletem apenas uma escolha pessoal, individual, mas sim uma opção política que remete a perspectiva da coletividade.

Nesse percurso não percebi aparentes mudanças estéticas em minhas alunas e nas pessoas com quem convivo, entretanto, percebo que muitas atitudes foram mudando e pessoas foram se conscientizando de que além de uma estética negra assumo uma identidade negra afirmada na diferença. A mudança em minha estética vem complementando meu testemunho, dando *carne* às minhas palavras. As pessoas me olham diferente, mas não de uma forma inferiorizada, simplesmente como mais uma estética possível, valorizada.

Dessa maneira, compreendo a complexidade da questão etnicorracial negra que envolve a estética, pois as mudanças não são imediatas e nem podemos ter a certeza ou o controle sobre nossas ações. São sementes carregadas com a esperança de que brotarão em algum momento.

Assim, percebi na prática cotidiana o *ubuntu*, o sentido colaborativo de nossa existência, que traz nas relações habituais uma dimensão coletiva, pois é buscando conhecer aquele que me é diferente, seus modos de agir e pensar que vamos percebendo igualdades e construindo percursos coletivos, caminhos solidários.

#### 4 MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS: VIVÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS

As reflexões sobre minha prática pedagógica, no decorrer da pesquisa, foram contribuindo para que eu compreendesse melhor as possibilidades e os limites de minhas intervenções, junto aos meus alunos e alunas, para a construção de referenciais positivos da população negra na sociedade brasileira.

Como professora negra que buscava articular estudos realizados na universidade acerca das relações etnicorraciais, educação, construção identitária e minha própria prática pedagógica, fui percebendo que as propostas pedagógicas não tinham o poder de provocar mudanças profundas na mentalidade na sociedade brasileira. Hoje percebo que é no cotidiano, que pequenas ações, quem sabe, farão a diferença na vida de alguns/as alunos/as e que, talvez, mais tarde possam se transformar em tantas outras ações que criem possibilidades de todas as crianças, negras ou não, terem referenciais positivos sobre seu pertencimento etnicorracial.

Assim, no movimento ação–reflexão–ação desencadeado pela pesquisa, fui buscando caminhos para que minha prática pedagógica representasse para as crianças *micro-ações afirmativas* (JESUS, 2010) comprometidas com a superação do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, compreender meu papel enquanto professora negra na desmistificação das práticas de discriminação e racismo no cotidiano escolar.

Rememorar fatos de minha história de vida e formação foi outro movimento fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Refletindo sobre as aprendizagens constituídas durante meu curso de vida e formação, produzindo um “conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que constitui ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p.7), fui compreendo melhor a importância de uma prática pedagógica igualitária, onde as culturas que compõem a cultura brasileira sejam abordadas com equidade.

Em suma, buscava refletir sobre as questões etnicorraciais, a partir de minha própria ação no cotidiano escolar. No presente capítulo, apresento situações oriundas de minha prática pedagógica que me possibilitam aprofundar a compreensão sobre meu papel na efetivação de micro-ações afirmativas, na busca da construção de uma prática pedagógica antirracista.

#### 4.1 SITUAÇÃO I: Princesas brancas e negras: buscando caminhos para trazer novos referenciais estéticos para o cotidiano escolar

Recém-chegada à Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro, agora na condição de docente, já que antes estivera na escola durante meses como estagiária, uma das primeiras imagens que me chamou a atenção, ao conhecer a sala de aula na qual trabalharia com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, foi uma reprodução da princesa Bela. Uma princesa com características europeias, personagem do filme da Disney “A Bela e a Fera”. A imagem, por estar fixada na mesa da professora, tinha um destaque especial. Já naquele primeiro momento, pude perceber o apreço especial das crianças pela tal mesa.

Figura 2 – “A Bela e a Fera”



Legenda: Imagem do desenho animado da Disney “A Bela e a Fera”.

O filme produzido pelos Estúdios Disney é baseado num tradicional conto de fada francês, originalmente escrito por Gabrielle–Suzanne Barbot, Dama de Villeneuve: “A Bela e a Fera”. No filme, Bela é uma das três filhas de um mercador. Durante uma noite chuvosa seu pai se perde e busca abrigo num castelo que tem por dono uma fera que o torna prisioneiro. Para salvar o pai, Bela se oferece para a Fera, passando a viver em seu castelo. Um dia a Fera deixa Bela regressar à casa de seu pai para visitar sua família, porém com a condição de que volte em uma semana. Contudo, suas irmãs invejosas a impedem de retornar ao castelo, esperando que a Fera venha lhe devorar. Entretanto, em sonho Bela vê a Fera

morrendo. Retorna imediatamente ao castelo e encontra o monstro quase morto de tanta solidão. Ao vê-lo em tal situação Bela compreende que o ama e declara-lhe seu amor. Tal declaração quebra a maldição que paira sobre a Fera que se transforma em príncipe.

Voltando às minhas impressões sobre a relação das crianças com a imagem, lembro-me de que o apreço das crianças pela figura da Bela e a Fera, percebido por mim em um primeiro momento, foi se confirmando em vários outros por meio de seus comentários quando, em função da reforma da escola, éramos obrigados a trocar constantemente de sala de aula. Hoje numa sala, amanhã em outra... E até na sala de vídeo ficamos – sala apertada e sem quadro de giz. Nesse troca-troca acabamos perdendo de vista a mesa, e ficamos sabendo depois que foi servir de suporte para a obra, ou seja, virou andaime e apoio para tijolos.

Ao voltarmos à nossa sala, as crianças disseram-me que queriam a mesa com a princesa de volta. Dessa maneira, fiquei com a seguinte questão: como recuperar a mesa de que tanto pareciam gostar?

Visando atender ao pedido das crianças e inspirada por minhas convicções a respeito de meu papel na construção de relações etnicorraciais igualitárias, busquei outra imagem para enfeitar a nova mesa. Procurei outros pôsteres de princesas que eu pudesse colar na mesa. Como nossas ações não são isentas de intencionalidades, filtrei minha procura e fui em busca de uma princesa negra. Contudo, no desejo de achar outra imagem, fiz uma busca rápida e superficial e acabei não encontrando princesas negras africanas. No entanto, achei a princesa Diana, também da Disney, personagem do Filme “A princesa e o sapo”.

Figura 3 – “A princesa e o sapo”



Legenda: Imagem do desenho animado da Disney: “A princesa e o sapo”.



“A Princesa e o Sapo” é um filme animado baseado no conto do “Príncipe Sapo” dos irmãos Grimm. No filme, a princesa Diana é uma jovem negra que tem um sonho de abrir um restaurante. Ou seja, mesmo trazendo uma princesa negra, a Disney não muda “totalmente” a visão social do negro na sociedade, pois Diana “sonha em ser”, ela não nasce “princesa”, como nascem as princesas brancas da Disney, que por maldade de outros, por vezes, perdem o lugar de princesa, como é o caso, por exemplo, da “Cinderela”, mas o lugar é dela, “naturalmente”. Mas, voltando à Diana e “A princesa e o sapo”, ela é enfeitiçada, vira um sapo fêmea e encontra um príncipe, também ele enfeitiçado, que está em forma de sapo. Encontrado o “verdadeiro amor”, o casal retoma a forma humana, abrem o restaurante sonhado por Diana e vivem felizes para sempre.

Apesar de trazer aqui o enredo das estórias: A Bela e a Fera e A princesa e o sapo, minhas reflexões se focaram sobre os possíveis efeitos de sentido provocados pelas imagens das princesas branca e negra sobre as crianças da turma. Não que o conteúdo das histórias por si também não apontasse novas possibilidades de reflexão, porém, naquele primeiro momento, ansiosa por vivenciar as micro-ações afirmativas, sobre as quais vinha me debruçando desde a graduação, o caminho escolhido reportava-me às imagens.

Voltando à sala de aula, coleí as etiquetas com a imagem da princesa Diana na mesa, na pasta em que ficava o diário de frequência da turma e outros materiais de uso em sala de aula. Estava certa de ser parte do meu papel como docente ampliar os referenciais com os quais as crianças chegam à escola, mostrando-lhes novas possibilidades de ver e pensar sobre o mundo, pois segundo Gomes (2006),

“...a estética que predomina no imaginário social, produzido pela mídia e difundido por todos equipamentos produtores de sentido, é a ênfase e o predomínio absoluto de uma estética branca. Desse ponto de vista a criança negra não se vê representada em nenhum lugar...” (p.46).

Trazendo a imagem da Princesa Diana, uma princesa negra, eu buscava a valorização de outra estética no cotidiano escolar. O que não me dei conta naquele momento, porém, é que a cor da pele não é o único fator que define outra estética. Assim, como o padrão de beleza eurocêntrico ainda é hegemônico entre nós, a imagem da princesa escolhida, mesmo negra, não contribuía, pelo menos não tanto

quanto eu desejaria, para compor outro espelho no qual as crianças negras pudessem se ver representadas.

Até aquele momento, também não havia refletido se essa minha ação era autoritária. Tinha acabado de chegar à escola, no terceiro bimestre, e ainda estava conhecendo as crianças. Logo, fui substituindo a imagem que elas gostavam sem nenhuma conversa ou acordo com elas. Que outras concepções não pude perceber naquele momento? Até que ponto minha ação pedagógica esvaziava-se politicamente, ao não complexificar os sentidos dos pontos de vista das crianças?

Ainda me questionando sobre o autoritarismo ou não de minhas atitudes fui percebendo uma postura muito mais autoritária e abusiva com que a mídia vem tratando essa questão. Ao priorizar personagens brancos a mídia contribui para invisibilizar a existência de outros referenciais. Nesse sentido, crianças negras, indígenas, nordestinas, são marginalizadas, deixadas à margem. Apesar das resistências da população negra e das lutas do Movimento Negro, esse grupo etnicorracial não é, na maioria das vezes, visto em suas potencialidades aos olhos de uma sociedade ainda constituída a partir de referenciais brancos, masculinos e cristãos que impõem uma estética branca em detrimento de outras. Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas ARAUJO (2003), JESUS (2004), GOMES (2006) e GUSMÃO (2006), vêm denunciando a invisibilidade construída por meio do silenciamento e da omissão sobre a discriminação e o racismo.

A mídia pode ser uma forte aliada na produção dessa omissão que vem deixando a população negra à margem da história oficial. Os meios de comunicação como, por exemplo, a televisão vem retratando nas novelas, em sua maioria, negros/as em situações e cargos subalternizados. Pescoço, personagem de Nando Cunha na novela *Salve Jorge* da rede Globo (2012–2013), exemplifica um dos estereótipos construídos historicamente com os personagens negros/as na televisão brasileira: mulherengo e golpista. Um homem que não gosta de trabalhar e é sustentado pela mulher. Fazendo, assim, alusão ao estereótipo de virilidade e cafajestice.

Fotografia 2 – “Pescoço” (Novela Salve Jorge)



Fonte: Alex Carvalho.

Apesar desse estereótipo que vem sendo construído como uma das possíveis representações da população negra na mídia brasileira, principalmente do homem negro, o personagem parece fazer grande sucesso entre a população.

A respeito da representação dos/as negros/as na televisão, em seu documentário intitulado “A negação do Brasil”, Joel Zito, mostra a trajetória dos artistas negros/as na televisão brasileira e defende que o modo como o negro/a foi sendo retratado/a nas telenovelas. Nesse sentido, vai evidenciando o quanto a televisão compactua para a inferiorização da população negra. O fato do protagonista negro, na primeira versão da novela “A cabana de pai Tomás” (novela da rede Globo exibida em 1969), ter sido papel de um ator branco que se pintava de preto, é um exemplo de racismo da mídia apontado pelo diretor.

Fotografia 3 – Sérgio Cardoso e Dalmo Ferreira



Fonte: ANDRADE, 2008.

Nesse sentido, as telenovelas brasileiras vêm construindo histórica e ideologicamente uma imagem negativa do/a negro/a ao colocar em cena

personagens estereotipados e ocupando lugares subalternizados. Sobre o personagem “pai Tomás”, Andrade (2008), sinaliza que:

“Para que Sérgio Cardoso pudesse convencer na pele de um escravo norte-americano era preciso tingir todo o seu corpo, usar peruca, rolhas no nariz e atrás dos lábios para aparentar uma pessoa negra de nariz largo e lábios fartos. Tal recurso, conhecido como *blackface*, foi amplamente utilizado no início do cinema norte-americano, porém, em terras brasileiras, o fato acabou desencadeando um movimento de protesto por parte de alguns artistas que não concordavam com a escalção de um branco para interpretar uma personagem negra” (p. 2).

Atualmente ainda podemos perceber “traços” do recurso *blackface* em alguns personagens de programas humorísticos como, por exemplo, no “Zorra Total” (exibido na rede Globo, 2012) a personagem “Adelaide” de Rodrigo Sant’Anna. Adelaide é uma mulher negra, pobre, desdentada, que “fala errado” e pede esmolas. Para fazer a personagem o ator pinta a pele e aumenta e achata o nariz.

Fotografia 4 – “Adelaide: a cara da riqueza” no programa Zorra Total



Fonte: Imagem do site Globo, 2013

Apesar de suas características afrodescendentes o ator interpreta personagens negros/as de forma caricata. Com esse personagem o programa mostra a cor da pobreza em nossa sociedade. Mesmo em se tratando de um ator fenotipicamente negro temos que ter cuidado com reflexões que possam levar a interpretações que justifiquem tal fato como a clássica afirmação: “o negro tem preconceito contra o/a negro/a”.

Nesse sentido, pela lógica de uma sociedade com base racista, não haveria de se “estranhar” esse tipo de encenação, pois o/a negro/a brasileiro/a vive e faz parte desse processo que busca impossibilitar a população de perceber o/a negro/a em posição igualitária.

Há alguns anos, atores e atrizes negros/as vêm assumindo papéis protagonistas, entretanto, por vezes, quando algum/a ator ou atriz negro/a representa o papel de intelectual, por exemplo, é em geral apenas para ratificar o discurso da meritocracia, de que as oportunidades são iguais para todos, independentemente da cor, raça, etnia, porém só ascendem socialmente os/as que se esforçam para tal.

Assim, coloca-se a culpa do fracasso no próprio sujeito tirando todo o peso e implicações sociais das relações de poder imbricadas em nossa sociedade, por vezes, excludente que tem por base as ideologias racistas e mitos como o da *democracia racial* que tem como intuito absolver o Brasil de ser um país racista.

A respeito da inserção do negro na televisão brasileira em 1998 instituiu-se o Projeto de Lei nº 4.370 que estabelece que os/as negros/as devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas difundidos pelas emissoras de televisão e cinema (MUNANGA; GOMES, 2006). Entretanto, ainda hoje, são poucas as novelas que apresentam negros/as com família instituída, com “boa índole” e bem sucedidos.

Dessa maneira, a discussão sobre a influência da mídia na construção da identidade etnicorracial é fundamental para compreendermos que os meios de comunicação vêm veiculando e disseminando determinado padrão estético, que tem sido o eurocêntrico. Essa exaltação de uma estética única pode levar crianças negras e indígenas a se assemelharem a esse modelo considerado ideal o que é, há tempos, um apelo da *ideologia do branqueamento*, que buscou o branqueamento físico da população brasileira através da eliminação dos traços negros (MUNANGA, 1999). Nesse sentido, as pessoas que destoam desse padrão são “convidadas” a negarem suas diferenças, suas particularidades e o que poderia ser visto como potencial é tido como desvio do padrão, como característica inferiorizante.

Assim, compreendo que mudar a imagem de uma princesa branca por uma imagem de uma princesa negra, naquele momento, foi importante para favorecer outras possibilidades de representação para as crianças negras. A fala de Letícia, uma das meninas negras da turma, referindo-se à Princesa Diana, *Tia, eu sou igualzinha a essa princesa!* animava-me a prosseguir por esse caminho.

Nesse sentido, afirmo a necessidade de revermos e refletirmos sobre as imagens que compõem o cenário escolar, pois os textos imagéticos produzem significados e representam determinados modos de pensar, de ser e agir.

## 4.2 SITUAÇÃO II: *Tia, me dá o cor de pele*: reflexões sobre o “apagamento” das diferenças no cotidiano escolar

No mês de setembro seria realizada a Festa da Primavera na escola Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro. A coordenação solicitara para as professoras produzirem murais para enfeitar a escola. Ensinei aos meus/minhas alunos/as a fazerem flores com dobraduras. Após a confecção das dobraduras, as crianças dedicavam-se a pintar as flores.

Lápis de cor, hidrocor e giz de cera: tudo disposto sobre a mesa ao alcance de todas as crianças.

André, apontando na direção do giz de cera, solicitou:

– *Tia, me dá o cor de pele!?*

Eu respondi perguntando:

– *Cor de pele? Que cor é essa?*

Ele respondeu (um tanto surpreso com minha ignorância) segurando o giz de cera de cor rosa claro, explicou:

– *Esse, é o cor de pele, tia.*

Eu pergunto novamente:

– *Deixe-me ver?*

Com o giz de cera cor de rosa claro na mão, aproximo-o da pele de meu braço e falo:

– *Nossa! Esse giz é da cor de pele? Como pode?*

Aproximei o giz de cera da pele do braço dele, uma criança de pele branca, e novamente perguntei:

– *Será que esse giz é da cor da pele mesmo?*

André fica pensativo e respondeu:

– *É, esse giz não é da cor da pele de ninguém....*

Entretanto, mesmo após essa constatação, André continuou optando pelo giz cor de rosa claro para pintar as figuras humanas em seus desenhos.

O pedido de André levou-me, naquele momento, a deparar-me com mais um dos estereótipos, que a meu ver, vão contribuindo para alimentar, mesmo que subliminarmente, o ideal do branqueamento e fazer o “apagamento” das diferenças no cotidiano escolar. Por que será que uma das cores que compõem a variedade de

tonalidades dos gizes de cera usados na escola, foi identificada como a cor que define o tom de pele das pessoas? Será coincidência que a cor escolhida seja rosa claro?

Encontro nos estudos de Müller (2010), uma pista para tentarmos compreender essas questões. Segundo a autora, em 1950 o jornal “Diário de Notícias” contava com uma revista no editorial de domingo, a “Revista Feminina”. A revista abordava assuntos de culinária, cinema, moda, beleza, cuidados infantis, entre outros. Em sua edição de nº 27, a revista lançou um concurso denominado “Em busca da Criança Ideal” que, ainda segundo a autora, trazia na capa uma foto de uma criança loira, de olhos azuis, de bochechas coradas. As bochechas coradas “da criança ideal” eram do tom rosa claro. Ampliando o olhar nessa direção podemos ver que o tom cor de rosa, saúde e ideal de beleza ainda compõem um referencial hegemônico nas propagandas de uma forma geral, presente nas imagens dos bebês, das crianças, dos santos, dos anjos, especialmente, dos querubins.

“Com a chamada “Em busca da Criança Ideal” a revista, em nome do jornal, lança o concurso de “higidez infantil”. Aberto para crianças de até 6 anos, que seriam avaliadas com critérios rigorosos e científicos nos comitês instalados em todos os bairros do Rio de Janeiro e classificados por médicos especialistas, “puericultores de renome” que compunham a comissão julgadora para a escolha da criança padrão” (MÜLLER, 2010, p.194)

Ainda mediante a autora, a revista justificou que não tinha como objetivo encontrar a criança mais bela fisicamente, mas sim a criança sadia que em cada período da vida representasse o padrão ideal. Assim, em suas edições, a revista trazia nas capas imagens de crianças que concebessem as etapas da vida e, coincidentemente ou não, as imagens eram sempre de crianças brancas, loiras e de olhos claros (MÜLLER, 2010).

Ainda a esse respeito de um ideal de beleza, entre os anos de 1853 e 1855, o conde Joseph Arthur de Gobineau, um dos pensadores a época, fez um ensaio acerca da desigualdade entre as raças humanas. Ao falar sobre a mistura das raças afirmou que os brancos superam todos os outros em beleza física e que os povos que não têm o sangue dos brancos apenas aproximam-se da beleza, mas não a alcançam (MUNANGA, 1999).

De tal modo, podemos entender que o ideal de uma estética branca está presente há tempos em nossa sociedade e a naturalização de uma determinada cor

com sendo um padrão vem se solidificando, até mesmo de outras maneiras, na atualidade.

A escola como parte da sociedade não fica de fora dessa construção ideológica de um ideal de branqueamento da população quando, por exemplo, em seu cotidiano, prioriza imagens de indivíduos brancos e reforça esse ideal ao trazer em listas de material escolar a noção estereotipada de uma determinada cor como sendo a *cor de pele*.

Figura 4 – Lista de material escolar –  
Jardim II

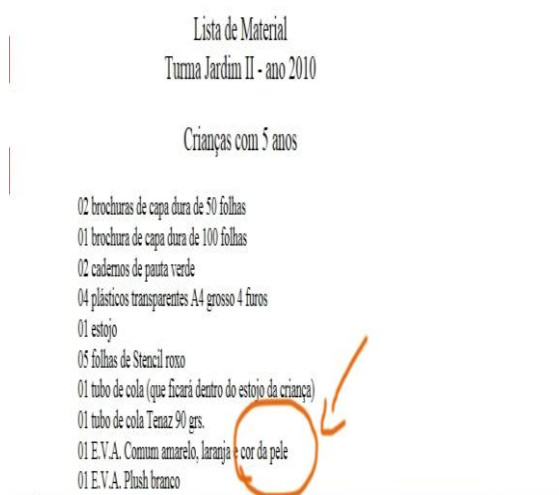
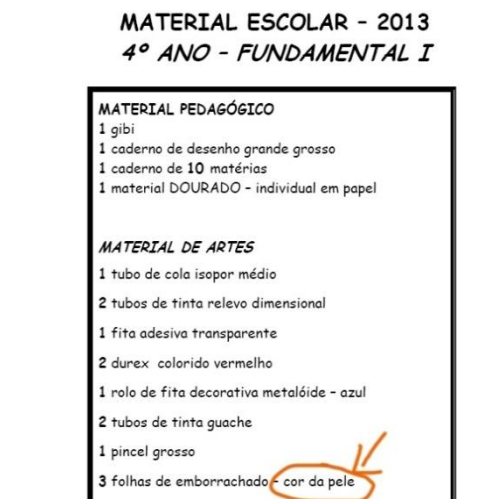


Figura 5 – Lista de material escolar –  
4º ano



As listas de material escolar acima, retiradas de diferentes sites da internet<sup>12</sup>, são exemplares para confirmar a naturalização de determinado tom como a *cor de pele*. Assim, emborrachados, vários tipos de papel, etileno–acetato–vinilo (EVA), como outros materiais didáticos de tons que vão do rosado ou bege são categorizados como *cor de pele*, como, se de fato, todas as peles tivessem apenas essas tonalidades. E os tons de pele: negro, marrom, avermelhado e outros que possam existir? Seriam naturalizações como essas que motivam crianças negras (pretas e pardas) a se desenharem loiras? Temos acompanhado em nossas pesquisas muitas crianças negras em seus “autorretratos” pintando seus cabelos de amarelo e os corpos da cor rosa claro. Por outro lado, é raro uma criança negra se retratar em seus desenhos fazendo uso de lápis nas cores preta ou marrom.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://erechim.educacaoadventista.org.br/1/clique-secretaria/7/lista-de-materiais-e-livros.html>>  
<<http://www.escolinhatiaolivia.com.br/educacao-fisica/17.html?lang=pt>>



Dessa maneira, compreendo a importância de possibilitarmos vários referenciais de identificação às crianças para que percebam que não existe apenas uma única maneira de ser. E que esses jeitos de ser não podem ser hierarquizados, pois são expressões culturais representativas de formas de ver e pensar o mundo. Que não são piores nem melhores, mas simplesmente diferentes em suas etnias, raças, culturas, em seus grupos familiares, etc.

Nesse sentido, refletindo sobre as inquietações que os questionamentos de André provocaram em mim, ao apontar-me como óbvio o giz de cera *cor de pele*, fui à busca de trazer para a sala de aula outros referenciais que favorecessem a *desnaturalização* das cores rosadas e beges como a cor de pele.

Como levar para as crianças outro referencial diferente do que estavam acostumados a ver no cotidiano escolar? Como possibilitar-lhes referenciais negros que não se limitassem ao negro escravizado e ao liberto em situações de subalternidade, delinquência e desprestígio?

De tal modo, iniciei uma procura nos materiais que eu tinha em casa que pudessem me ajudar no encontro desse referencial. Assim, encontrei em meus guardados o livro “Meninas Negras” de Madu Costa (2005).

Figura 6 – Capa do livro – Meninas negras



Imagem digitalizada da capa do livro.

O livro conta a história de três meninas negras: Mariana, Dandara e Luanda. A autora descreve como é cada uma das meninas: “Mariana é negra, alegre e sonhadora, e gosta de sua cor” (Costa, 2005, p.2); “Dandara é uma linda menina: negra, olhos grandes e espertos, sorriso aberto” (Costa, 2005, p.7) e Luanda

“menina bonita, de corpo tão forte, menina do tom de chocolate” (Costa, 2005, p. 15).

As crianças descritas por Costa acentuavam positivamente as características fenotípicas das meninas negras. À medida que eu ia lendo o livro para a turma, as crianças iam identificando as meninas da classe que se mais se pareciam com as personagens do livro. Num primeiro momento, ao constatarem tais semelhanças, algumas pareciam constrangidas. No entanto, no decorrer da história os sentimentos pareciam se modificar. Foi assim que entendi a fala de Alice:

– *Tia, eu sou igualzinha a Luanda!*

Não demorou muito para que o tema da discussão girasse em torno de que personagem do livro gostaria de ser.

O livro “Meninas Negras” revelou-se uma escolha potente para o propósito a que me colocara. O que não significava, porém que também não tivesse suas contradições. Percebi isso ao analisar um episódio do livro que se passa num ambiente escolar contribuindo, a meu ver, para atender a legislação que determinou a inclusão da História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Na referida passagem, Dandara, uma das personagens, afirma: *Na escola, a professora fala da África, das suas terras... É girafa, elefante tigre e leão...* (COSTA, 2005, p. 14). Nesse retrato, a África continua a ser apresentada como um continente exótico em que não há casas, mas somente desertos, florestas e animais que reafirma uma imagem folclorizada, herança de nossa formação eurocêntrica.

Frequentemente ouvimos e, muitas vezes, compartilhamos de uma visão de África como um continente da miséria, da Aids e do subdesenvolvimento. Falamos, por vezes, de uma África desconhecida e imaginária. Pouco se fala, ainda hoje, século XXI, sobre África para além das histórias de pobreza, de doenças, da selva, do atraso e do “misticismo”. Santos (2010) compreende esse pensamento que desconsidera outras visões de mundo como um pensamento abissal. Para ele o pensamento moderno ocidental não reconhece e invisibiliza as demais formas de pensamento que se configuram em outros espaços que não o Ocidente. O pensamento abissal baseia-se num sistema de distinções visíveis e invisíveis, ou seja, se constitui em fundamentos, em ideias que não vemos, mas que pautam nossas realidades.

Apesar das considerações feitas acima, penso que o livro contribui, de alguma forma, para o que Rocha (2009) propõe como uma “Pedagogia da

Diferença” que nos ajude a abordar diferentes histórias e culturas com equidade no currículo escolar. Para tal investimento...

“será preciso romper com o etnocentrismo do currículo que tem priorizado a cultura europeia em detrimento das outras, principalmente a cultura negra, secularmente estigmatizada e não reconhecida pela história oficial ocidental como uma das raízes e matrizes da cultura universal” (ROCHA, 2009, p.19)

A história das “Meninas negras”, em minha sala de aula, naquele momento, trouxe uma contribuição no sentido colocar as crianças de frente a outros referenciais que valorizassem e positivassem a imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo) da população negra. Por outro lado, porém, outros desafios permanecem no que diz respeito à construção de novos paradigmas que possam contribuir para o rompimento do etnocentrismo curricular. Pude perceber isso, no próprio livro que entusiasmara as crianças ao aprofundar a reflexão sobre a seguinte passagem: *Na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Foram trazidos como escravos. (...) Na escola, a professora fala do povo e da cultura dos que vieram da África.* (COSTA, 2005, p.4 e 18).

Quando a autora escreve que os negros vieram da África, apesar de logo depois colocar que “foram trazidos como escravos”, em meu entendimento, ameniza o sofrimento e o peso da história dos que foram arrancados de suas terras, dos que foram trazidos a força e despossuídos de alma, coisificados. De tal modo, esses trechos do livro podem nos revelar pistas de que é preciso conhecer mais sobre as questões raciais para (...) “não tratar sobre assunto que está diretamente ligado à formação da identidade brasileira de forma simplista” (ROCHA, 2009, p. 12).

Apesar dessas considerações, penso que o livro “Meninas negras” pode ser considerado com uma das obras da Literatura Infantil brasileira da atualidade que oferece as contribuições apontadas por Kaercher e Zen:

“Essas histórias, com suas contradições e fissuras, emprestam novos contornos para a representação da pertença étnico-racial negra na Literatura Infantil brasileira contemporânea. Tal fato pode estar construindo as condições de possibilidade para uma educação étnico-racial diferenciada, plural, através da qual crianças de diferentes pertencas étnico-raciais passam a ver positivamente representadas as culturas e tradições dos diversificados grupos que compõem a sociedade brasileira e, por extensão, o alunado de nossas escolas públicas” (2010, p; 11)

Assim, é no fazer cotidiano da prática pedagógica que vou buscando caminhos para construir *mico-ações afirmativas*. Ações que me levam a querer melhorar minha prática e a refletir sobre a mesma, no intento de (re)construir identidades afirmadas em suas diferenças em situações igualitárias, dentro e fora do cotidiano escolar.

#### 4.3 SITUAÇÃO III: Kiriku e a Feiticeira: *Tia, é todo mundo preto!*

Aproveitando o entusiasmo das crianças com os desenhos animados e pensando em explorar melhor as questões etnicorraciais resolvi apresentar para a turma “Kiriku e a Feiticeira”, filme indicado por outras professoras que, como eu, estavam comprometidas com a aplicação da lei 10.639/03, que institui como obrigatórios o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos cotidianos escolares das escolas básicas.

O desenho animado traz a história de uma aldeia africana que vivia sob o jugo de Karabá, a feiticeira. Até que nasce um menino chamado Kiriku que significa “aquele que sabe o que quer”. Kiriku é uma criança muito questionadora e queria saber por que Karabá era tão malvada. Depois de uma longa jornada em prol da libertação de seu povo dos mandos e desmandos da feiticeira, o pequeno Kiriku conhece a história da feiticeira, a partir da sabedoria de seu avô. Karabá estava sob um feitiço colocado através de um espinho em suas costas. O pequenino tira o espinho e liberta a feiticeira de toda maldade. Kiriku cresce como num passe de mágica, casa-se com Karabá e retorna a aldeia, fazendo com que todos vissem que Karabá não era má. A partir daí todos voltam a viver bem.

Conheci esse filme ainda na graduação e como estava fazendo “sucesso” em algumas turmas de outras colegas professoras fiquei empolgada em passar esse filme na “minha” turma. Para minha surpresa, a proposta não funcionou muito bem. A maioria das crianças, após alguns minutos da execução do filme, se desinteressou e começou a fazer outras atividades, como desenhar, por exemplo. Além de não gostarem do filme, as crianças ainda solicitavam o dvd “Xuxa só para baixinhos 11”, talvez, estimuladas pelas músicas e coreografias já conhecidas por elas.

A experiência me fez questionar: Por que será que um filme com tão boa aceitação em outras turmas de outras professoras não teve êxito na “minha”? Com esse questionamento refleti e percebi que nem sempre o que fazemos no cotidiano alcançará as proporções imaginadas. Relembrei o que nesse momento havia esquecido: as pessoas são diferentes, tem histórias diferentes e (re)agem de maneiras diferentes. Não é porque deu certo em uma turma que dará em outra.

Minha proposta ao passar o filme para as crianças era desconstruir um referencial, hegemônico na escola e na sociedade, mas também denunciado por visões mais progressistas, sobre o Continente africano marcado pela pobreza, pelo exótico, pelo bárbaro. O estranhamento revelado pelo comentário de uma criança, durante a exibição do desenho, trouxe-me algumas pistas sobre os múltiplos sentimentos provocados pela história. Afirmava Danilo com expressão de surpresa:

– *Tia, é todo mundo preto!*

Tal afirmação instigou-me a levantar algumas hipóteses sobre o desinteresse da maioria das crianças pelo filme: Teria sido o enredo da história? Parecia-me que não, enredos semelhantes envolvendo heróis que livram o povo da opressão também fazem parte das histórias clássicas bem recebidas pelas crianças, como por exemplo, Super-mam e, mais recentemente, Ben 10.

A questão levantada por Danilo, contudo, parecia demarcar um elemento novo. Se o enredo não era tão distante do já conhecido pelas crianças, já que se tratava de um desenho com um ritmo de ação que mobiliza as crianças e com músicas que também parecem familiares a elas. O que começou a aparecer como novo, a partir da fala de Danilo, era o fato de ser um desenho em que todos os personagens eram negros. O estranhamento da criança não estaria evidenciando, mais uma vez, os efeitos de uma supervalorização dos referenciais culturais do branco em nossa sociedade, em detrimento do negro? E de que na escola, como na sociedade, não há uma oferta igualitária de referenciais identitários positivos a todas as crianças. Existe uma grande influência da mídia na construção de identidades etnicorraciais. Os meios de comunicação vêm veiculando e disseminando, por meio de mecanismos ideológicos, determinado padrão estético, que tem sido o eurocêntrico, induzindo, por vezes, a população negra a se assemelhar a esse ideal.

Dessa maneira, o que poderia ser visto como potencial é tido como desvio do padrão, como característica inferiorizante. Apesar de muitas ainda não saberem ler a palavra escrita às crianças lêem as imagens que estão disponibilizadas. E, por

vezes, assimilam os referenciais das imagens, ou seja, os modelos estéticos que são transmitidos a elas pelos desenhos, pelas propagandas e pelos programas infantis de televisão.

O modelo, construído historicamente como ideal é veiculado por meio das princesas dos filmes, dos personagens dos desenhos animados e das apresentadoras de programas infantis que são, em sua maioria, loiras. Se pararmos para analisar e elencar as apresentadas de programas teremos um pista do que venho afirmando: Angélica e Eliana (década de 1990) e a considerada rainha dos baixinhos – Xuxa (década de 1980 aos anos 2000). As imagens dessas apresentadoras tiveram e (continuam a ter) grande influência na vida de muitas crianças, negras ou não, que as elegem como o espelho desejado. Alimentando esse desejo, todo um arsenal de artefatos culturais são produzidos: livros, brinquedos, especialmente, bonecas, maquiagens etc. Nossas apresentadoras louras materializam assim um ideal de beleza que encontra nas ideologias racistas um alicerce, modelando um imaginário social, que nos diziam que quanto mais próximo da estética branca mais próximo da beleza se chegaria.

Assim, considero de suma importância refletirmos sobre processos como esses subsidiados pela veiculação ideológica da mídia, que ainda tem por base características eurocêntricas e discriminatórias das ideologias racistas. Um possível caminho para discutirmos e desmistificarmos esse ideal é por meio das *micro-ações afirmativas*. Desnaturalizando, cotidianamente, ações e imagens que tenham esse como único referencial.

Ainda impactada pelo comentário de Danilo, *Tia, é todo mundo preto!*, que a meu ver, explicava a recepção negativa que as crianças manifestaram em relação ao filme Kiriku e a Feiticeira e, em busca de construir práticas que representassem para as crianças, como também para mim, uma *micro-ação afirmativa*, resolvi seguir por outro caminho, inspirada pela tradição oral - uma de nossas heranças culturais com forte matriz africana.

Assim, organizando as crianças em roda, aproveitei as repercussões na mídia sobre as comemorações do dia da Consciência Negra e coloquei como tema para nossa conversa, a importância histórica do dia 20 de novembro. Propus à turma que fizéssemos uma pesquisa em jornais e revistas sobre as pessoas que consideravam como negras e com as quais se identificavam.

Figura 7 – Cartaz feito pelos meus alunos/as sobre o Dia da Consciência Negra



Naquele momento, diferente do que encontrara na pesquisa em que baseara a monografia de término de curso a que me referira no primeiro capítulo dessa dissertação, pude perceber que as crianças buscaram, em sua maioria, imagens de indivíduo negros em situações valorizadas como, por exemplo, modelos, jogadores de futebol e cantores, trouxeram também imagens de caracterizavam a escravidão no Brasil. De tal forma, percebi que buscaram imagens valorizadas com as quais pudessem se identificar positivamente. Com esse trabalho minha busca por construir micro-ações afirmativas e com elas identidades afirmadas nas diferenças, ganhava fôlego.

Logo após o trabalho coletivo voltamos à roda e ao observar que trouxeram também a imagem de Zumbi dos Palmares retomei a conversa e falamos sobre o tráfico de pessoas de vários países do continente Africano para o Brasil e sobre a forma como foram escravizadas. Enfatizava a importância da data para reflexão sobre a luta por liberdade da população negra. A atenção das crianças me animava a prosseguir com a conversa. Vocês sabem como os africanos foram trazidos? Jéssica me respondeu:

– *Claro, né, tia. Nos navios negreiros.*

– Muito bem! Como você sabe disso?

Ela respondeu:

– *Eu vi na televisão e você também já falou em outro dia.*

Expliquei que nossa sociedade fora construída basicamente por três povos: indígenas, africanos e portugueses. Assim sendo, muitos de nós, que estávamos naquela roda, também somos descendentes de africanos que tiveram negado em

nosso país, no período escravidão e em muitos até hoje, o direito de liberdade e de serem reconhecidos como seres humanos como outros quaisquer.

Em meio a minha conversa empolgada, Daniel me interrompe e sai com a pergunta:

– *Tia, você veio da África?*

Compreendi como positivo o reconhecimento e a rápida associação que a criança fez: ora se tenho características fenotípicas próximas a população negra africana e as crianças de 7 e 8 anos ainda não tem explícita a compreensão temporal das épocas, logo posso ter sido trazida do continente Africano. Expliquei para turma que eu apesar de ser negra não era africana, mas que provavelmente alguns de meus antepassados seriam africanos ou descenderiam deles.

Nesse momento, colocando-me como uma professora negra, que me assumia como descendente de africanos e, não meramente, de escravos, tinha a oportunidade de mostrar e, quem sabe, construir junto com as crianças outras possibilidades de relação com o passado, que superando a condição de ver-se e sentir-se descendente de escravos, possibilitasse o reconhecimento de uma ancestralidade africana.

“O Continente Africano, berço da humanidade, é uma das matrizes legítimas da cultura humana em geral e, particularmente, parte essencial da formação social brasileira. Somos herdeiros de suas tradições e cosmovisões” (ROCHA, 2009, p.22).

A partir das cosmovisões africanas podemos entender a ancestralidade, que é um fio condutor na íntima ligação entre o Brasil e o Continente Africano. A tradição oral africana tem por alicerce a cosmovisão em que todas as coisas da vida cotidiana têm uma ligação. Nada acontece por acaso. Tudo tem um sentido de ser, envolvendo uma visão particular de mundo onde o espiritual e o material não se separam. “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).

De tal maneira, mais presente e significativa do que a ascendência escrava deve ser a ancestralidade africana a qual podemos perceber no fazer cotidiano, nas culturas, nas africanidades brasileiras. A ancestralidade africana é uma maneira de ver e interpretar o mundo. Ela “é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos nem o que queremos ser” (CUNHA JR, 1999, p. 20).



Dessa forma, é essa intrínseca relação que tentarei apresentar na próxima situação que compõe essa dissertação – a relação entre Brasil e o Continente Africano e sua importância na nossa cultura, em minha *micro-ação afirmativa*. Buscando caminhos para pensar e compreender a ancestralidade africana que vem sendo reinterpretada e retorritorializada na sociedade brasileira.

#### **4.4 SITUAÇÃO IV: Brasil e África(s) – criando possibilidades no cotidiano escolar**

Em 2012 assumi, na escola Prof<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro, uma turma de alunos com distorção entre idade e ano de escolaridade. Essa turma faz parte do Programa Acelera, da Fundação Airton Senna que tem um projeto junto a Secretaria de Educação do município de São Gonçalo.

Ressalto, nesse momento, que as demais situações apresentadas e investigadas nessa dissertação foram realizadas com alunos/as de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (no ano de 2011), crianças com oito anos de idade. Na turma do Programa Acelera os/as alunos/as tinham entre nove e quatorze anos.

Inicialmente fiquei preocupada em trabalhar com essa turma, pois as idades eram bem variadas. Como atender uma turma com crianças de diferentes idades e diferentes anos de escolaridade? Como trabalhar conteúdos que atendessem a todos em suas particularidades? Essas forma questões que fui tentando buscar caminhos para compreender e refletir ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Os livros a serem trabalhados dentro do Programa traziam conteúdos atualizados como, por exemplo, os referentes à História da África. Exemplo disso, é a ênfase que se dá a história do Egito como berço da humanidade de maneira a não deslocá-lo de seu continente – africano.

Numa dessas aulas, ao discutir o conteúdo do livro sobre a história desse país africano fizemos um trabalho de dobradura no qual representávamos as pirâmides do Egito, apostando nas contribuições da arte para tornar o estudo mais estimulante. Contudo, a proposta não provocou o efeito esperado, pois parte dos/as alunos/as nem quiseram fazer a dobradura.

Figura 8 – Representação das pirâmides do Egito feita pelos/as alunos/as (2012)



Como encontrar caminhos que contribuíssem para dar sentido ao aprendizado? Era uma das questões que me fazia.

Refletindo ainda sobre o Programa Acelera, contávamos com uma coordenadora, que uma vez por semana ficava em sala para observar a aula e subsidiar o preenchimento das fichas de avaliação fornecidas pelo Programa e de outros materiais, tais como, a frequência escolar dos/as alunos/as. Por vezes, eu parava as lições dos livros e atendia as especificidades dos educandos e quando percebia que estavam desanimados buscava pistas para mudar o rumo das aulas e, outras vezes, eles próprios me mostrassem o caminho.

Numa dessas vezes, percebi que eles não estavam atentos à aula, mas sim ao mini-atlas. Existiam, pelo menos, uns sete livros desses na estante no fundo da sala e vi que gostavam de manuseá-los, principalmente os meninos, para verem as bandeiras dos países por conta das seleções de futebol.

Assim, fui percebendo que, de forma geral, o conteúdo programático dos livros do Programa era bastante distanciado do cotidiano daqueles/as alunos/as. Observando de forma mais sistemática as questões que chamavam a atenção do grupo percebi o interesse por mapas e bandeiras.

A partir desse interesse, montamos um jogo. Dividimos a turma em dois grupos, alguns/as alunos/as não quiseram participar. Cada grupo escolheu um nome para se apresentar nas jogadas. Geralmente escolhiam nomes de times de futebol como, por exemplo, Flamengo. Depois de escolhido os nomes e elencados os componentes dos grupos era a hora de começar o jogo. A cada rodada eu ia falando

o nome de um país e eles/as tinham que achá-lo no atlas e o grupo que encontrasse primeiro ganhava um ponto. Aos poucos, com o decorrer dos dias, os participantes foram tomando outras posições no jogo. Começaram a selecionar alguém para marcar os pontos na lousa, organizaram-se torcidas e até mesmo alguém para o papel de mediador/a do jogo, que até então havia sido ocupado por mim. Os prêmios para os integrantes do grupo vencedor da semana eram escolhidos pelos/as próprios/as alunos/as, geralmente, biscoitos e lapiseiras.

O jogo promoveu uma melhor interação entre a turma, favoreceu a ampliação do vocabulário, estimulou a leitura de palavras (países, continentes) que, até então, eram consideradas difíceis, ampliou o conhecimento histórico e geográfico do grupo e tantos outros conhecimentos que eu talvez não tenha conseguido perceber.

Nesse mesmo período, surgiu a proposta da coordenação da escola para trabalharmos com o material da *Palavra Cantada*, dupla musical infantil formada por Paulo Tatit e Sandra Peres no ano de 1994, que conta com um CD, um DVD e um livro com as letras das músicas e suas notas musicais. Tal kit foi distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para todos/as alunos/as das escolas da rede. Como uma proposta pedagógica que visa ensinar os/as professores/as do Ensino Fundamental a trabalhar com a educação musical em sala de aula, o material didático do kit, propõe a associação música e brincadeira.

“A Prefeitura de São Gonçalo, através da Secretaria de Educação, realizou a entrega de kits escolares para alunos dos Ensinos Infantil e Fundamental. Além dos kits escolares, as creches e pré-escolas do município receberam kits compostos por brinquedos pedagógicos, como fantoches e peças de montar (...). O ensino musical também fará parte da grade escolar e para que as aulas sejam realizadas, os alunos estão recebendo o kit "brincadeiras musicais" da série Palavra Cantada”. (TRINDADE, 2012, p.1)

Mesmo sendo um material didático interessante e atraente para as crianças, a forma como o material chega à escola, sob forma de “pacote pedagógico”, sem qualquer tipo de reflexão, consulta ou discussão a respeito, já desencadeia um certo “mal estar docente”, responsável por deixar nas gavetas e nas estantes materiais, livros, jogos que deveriam estar nas mãos da população a eles destinados: as crianças.

A análise crítica sobre as resistências dos/das professores/as aos pacotes educacionais tem sido feita por pesquisadores/as tais como, Alves e Garcia (2000), Zaccur e Esteban (2002) e tantos/as outros/as, que vem apontando: sem a adesão e

o protagonismo do/da professor/as, as mudanças significativas na escola não acontecem, nem acontecerão.

Apesar disso, como o cotidiano escolar, também é o espaço-tempo da reinvenção, da experimentação, apropriei-me do novo material buscando inseri-lo a nossa proposta de estudo do momento. Assim, encontrei a música *África*, que entrou como uma luva no processo que vínhamos desenvolvendo: estávamos estudando a história do Egito, um país africano e os/as estudantes já estavam familiarizados com os nomes de alguns países dos quatro continentes, por consequência do jogo.

### **África**

Sandra Peres, Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes

Quem não sabe onde é o Sudão  
 Saberá  
 A Nigéria o Gabão  
 Ruanda  
 Quem não sabe onde fica  
 O Senegal  
 A Tanzânia e a Namíbia  
 Guiné-Bissau  
 Todo o povo do Japão  
 Saberá  
 De onde veio o leão  
 De Judá  
 Alemanha e Canadá  
 Saberão  
 Toda a gente da Bahia  
 Sabe já  
 De onde vem a melodia  
 Do ijexá  
 O sol nasce todo dia  
 Vem de lá  
 Entre Oriente e Ocidente  
 Onde fica?  
 Qual a origem da gente?  
 Onde fica?  
 África fica no meio do mapa do mundo  
 Do Atlas da vida  
 Áfricas ficam na África que fica lá e  
 Aqui África ficará  
 Basta atravessar o mar  
 Pra chegar  
 Onde cresce o baobá  
 Pra saber  
 Da floresta de Oxalá

E malê  
Do deserto de Alá  
Do ilê  
Banto muçulmanagô.

Arrumamos as carteiras em roda e começamos a ouvir a música acompanhados pela letra escrita no papel que cada um/a tinha em mãos. Ouvimos a música por algumas vezes. Na primeira vez pareciam estranhar:

– *Que música é essa, tia?*

Foi assim que Daniel, me perguntou com uma expressão irônica.

Começaram a perguntar se era música de “macumba”, referindo-se às religiões de matriz africana, talvez em função da forte marcação dos tambores. Porque associar os tambores à macumba e não ao Funk – ritmo carioca do momento, que também se alicerça nas batidas dos tambores? era uma pergunta que me ocorria. Nesse sentido, também não pude deixar de perceber as influências das ideologias racistas que permeiam a construção da sociedade brasileira. Ideologias essas que nos querem fazer acreditar que as religiões derivadas do continente africano estão relacionadas ao mal.

– *Tira isso, Tia! Essa música é de macumba!*

Tal afirmação instalou a discussão no grupo: uns/umas defendendo que se tratava de música de macumba e outros/as afirmando que não, que era uma música como outra qualquer. Sugerí então, que ouvíssemos a música e que depois discutíssemos melhor essas questões.

Propus aos/as alunos/as que marcassem com lápis de cor os nomes dos países que conheceram a partir do “jogo do atlas”. A seguir localizamos no mapa mundi os países que apareciam na música África e em que continente se localizavam. Alguns/as alunos/as perceberam que em meio aos países apareceu também o Estado da Bahia e fomos localizá-lo no mapa. Dessa forma, fomos nos aproximando mais de nossa realidade ao identificarmos o Rio de Janeiro e o nosso município – São Gonçalo. Assim, de uma escala global partimos para uma escala local. Falamos sobre o município (São Gonçalo), sobre o bairro Paraíso, em que se encontra a escola e os bairros próximos.

Ao localizarmos São Gonçalo fomos levantando dados a partir dos conhecimentos prévios dos/as educandos/as a respeito do município. Eles/as foram me contando sobre os pontos turísticos que conheciam, tais como, a “Ilha de

Jurubaíba”, a “Ilha do pontal”, a “Praia das Pedrinhas” e a “Fazenda Colubandê”. Ao falarem sobre a Fazenda Colubandê e contarem histórias de assombração tais como:

– *Tia, meu avô disse que quando foi lá na fazenda ouviu correntes sendo arrastadas. Ele disse que eram os escravos que viviam lá na fazenda* (Guilherme).

Depois de ouvir algumas dessas histórias propus uma pesquisa sobre a escravidão negra no Brasil. Com a pesquisa fomos afirmando algumas hipóteses como a de Jéssica, por exemplo, de que os povos negros escravizados foram trazidos à força nos porões dos navios negreiros e fomos descobrindo outras questões tais como: a população negra teve suas culturas classificadas como não-culturas; que foram tidos como povos atrasadas, primitivos, bárbaros e, até hoje, por vezes, recebem tratamentos que os inferioriza, o que evidencia o racismo a que foi/é submetida a população africana e seus descendentes no Brasil.

As questões levantadas pelos/as alunos/as foram desafiadoras e me fizeram ir adiante à busca de novos conhecimentos, confirmando o que Santos (2000), vem defendendo: “todo conhecimento é autoconhecimento”. Assim sendo, posso compreender hoje, que ao buscar caminhos para construir práticas pedagógicas que se configurem como *micro-ações afirmativas* para os/as alunos/as, percebo que tais práticas também se configuram como *micro-ações afirmativas* para o meu crescimento pessoal e profissional.

Segundo Santos (2009, p.128), essa invisibilidade faz parte do “branqueamento cultural do território que diz respeito à construção da primazia de matrizes, signos e símbolos culturais que constituem e identificam territórios, lugares e regiões”. Entendo que reconstruir histórias que permanecem, por vezes à margem, pode contribuir para a compreensão da importância da população negra na história do Brasil.

Em relação à questão da religião nossas pesquisas nos mostraram que ao serem trazidos para o Brasil os cultos religiosos dos negros escravizados foram reconhecidos pela religião católica como pagãos, intrinsecamente, relacionados ao mal. Para que continuassem a cultuar suas “divindades” os negros africanos “associaram-nas” aos santos católicos, assim, continuavam com suas tradições religiosas, pois as suas vidas dependiam da “suposta aceitação” das novas regras que lhes eram impostas neste novo espaço. Consideramos, juntamente com muitos

pesquisadores que trabalham com a temática, que não houve uma aceitação e submissão a uma ordem imposta hegemonicamente, mas uma “estratégia de resistência” a fim de manter vivos os referenciais religiosos.

Para Sodré (2002), os terreiros, ou seja, as comunidades litúrgicas, são importantes espaços de manutenção, de perpetuação de uma identidade individual/grupal de origem africana:

“O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto aos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais. É o *egbé*, a comunidade litúrgica, o *terreiro*, que aparece na primeira metade do século XIX (...) como base físico-cultural dessa patrimonialização” (SODRÉ, 2002, p. 53).

Assim, a memória cultural africana foi se constituindo como forma de resistência à perda de identidade grupal. E, longe do território físico comum – a África – o grupo se agrega em torno de comunidades religiosas, repatrimonializando bens culturais africanos. Reproduzida a cosmovisão africana nos terreiros, religião e política coexistem na própria forma de organização, fazendo parte desta tática de afirmação grupal: “...com suas organizações desfeitas pelo sistema escravagista, reconstruir as linhagens era um ato político de repatrimonialização” (SODRÉ, 2002, p.75).

A ancestralidade comum a todos os negros da diáspora é, neste sentido, uma ancestralidade sagrada. Para não sucumbir à fragmentação imposta, hegemonicamente, laços de solidariedade se fortalecem:

“A perspectiva africana do terreiro, ao contrário, não surgia para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços etc) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura não se fazia aí efeito de demonstração, mas uma reconstrução vitalista, para ensejar uma continuidade, geradora de identidade” (SODRÉ, 2002, p. 57).

Nessa perspectiva, a solidariedade nas comunidades litúrgicas de matrizes africanas, outros sujeitos sociais marginalizados também são agregados.

A fim de compreender melhor e poder dialogar com meus alunos, busquei em Xavier (2005), que adota um “conceito guarda-chuva”, desenvolvido pelo

Movimento Social Negro, de “religiões afrodescendentes” para melhor analisar dados de pesquisa sobre religiões:

“O conceito engloba todas as manifestações de religiosidade com presença de elementos culturais identificados com a experiência africana: umbanda, quimbanda, candomblé de caboclo, assim como as manifestações religiosas das chamadas ‘nações’ africanas: nagô, jeje e bantu. O conceito guarda-chuva é um modelo teórico para a compreensão do quadro complexo dado pela pesquisa, não seu retrato fidedigno, pois os conceitos utilizados não permitem tal precisão.

No universo do conceito guarda-chuva, optou-se por mobilizar dois outros conceitos, contidos no primeiro: religiões afro-brasileiras e religiões de matrizes africanas. Assim para a análise dos dados, montou-se um modelo metodológico com uma designação geral (religiões afrodescendentes), com duas ramificações distintas (religiões afro-brasileiras e religiões de matrizes africanas).

Para efeito de análise, consideraram-se religiões afro-brasileiras aquelas que se desenvolveram no país a partir do contato com a experiência africana, como a umbanda e espiritismo. Foram consideradas religiões de matrizes africanas aquelas que reivindicam essa condição: os candomblés de matrizes nagô (ketu), jeje e bantu” (XAVIER, 2005, p. 112).

Considero que essa busca por conhecimento em relação às “religiões afrodescendentes”, fazendo uso do conceito trazido por Xavier (2005), possibilitou desmistificar visões equivocadas, não só das crianças de minha turma, mas minhas próprias leituras, muito pouco aprofundadas, pois esta temática tem sido vista com certo “medo”, com certa “restrição”. São inúmeras as pesquisas e depoimentos de que o preconceito com as religiões de matriz africana é grande e se perpetua na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares, desde a Educação Infantil.

Um desses exemplos foi trazido em uma das oficinas pedagógicas realizadas pela pesquisa “Compartilhando Experiências – possibilidades para implementação da 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses”. Foi citado o depoimento dado por uma aluna do curso de Pedagogia da FFP/UERJ.

“Presenciei um fato na escola em que trabalho e que foi narrado por mim na aula: um aluno, de aproximadamente sete anos, gostava de cantar as músicas de sua religião, que era afro-brasileira e foi discriminado pela professora, juntamente com a coordenadora pedagógica, em frente a diversas outras pessoas, inclusive eu, e outros alunos. Ouvi frases como: “Sua religião é do diabo”, “menino endiabrado”, “Não quero você cantando essas coisas na minha sala”, dentre muitas outras. Estava claro pra mim que a escola não era um espaço laico, muito menos, democrático e multicultural”. (M., aluna do Curso de Pedagogia).



No entanto, mesmo a escola sendo “laica”, as manifestações religiosas de cunho cristão não são questionadas: imagens expostas nos murais, nas festividades comemoradas, quanto nos rituais cotidianos (músicas, orações/preces) realizadas em vários momentos. As crianças e jovens não são questionados, cumprem os rituais, naturalizando a hegemonia e o domínio e professores/as, mesmo que não comunguem da mesma crença, também, acabam por compactuar com as práticas, que são discriminatórias, sendo omissos/as. Por esse motivo, muitas são as crianças e jovens, que ao perceberem a falta de legitimação das opções religiosas, deixam de se manifestar, se calam e acabam por internalizar a idéia de que estas “são do mal”, negando-as.

Após esses estudos e reflexões, que me ajudaram a melhor dialogar com meus alunos sobre a temática, trouxe de volta para o grupo a discussão sobre a música “África”, do Grupo Palavra Cantada, se seria ela uma música de macumba? O que nossas reflexões nos ajudavam a compreender a respeito disso?

Talvez fortalecidos/das pela discussão, alguns/as alunos/as começaram a dizer que macumba não era algo ruim e que frequentavam cultos de macumba com seus parentes próximos.

– *Eu vou à igreja e também à macumba, qual o problema!?* Dizia, Wesly.

– *Tia, ser da macumba não é ser ruim, minha avó é da macumba e ela é boa.*

Foi dessa forma que Samara se colocou trazendo para discussão outro ponto de vista, diferente dos disseminados pelas ideologias racistas no imaginário social brasileiro, de que ser de outra religião que não a dos colonizadores, dita como a única, significa ser inferior e está próximo ao mal.

Em suma, trazer à tona situações como as apresentadas nesse capítulo, situações que emanam do cotidiano escolar imbricadas em suas complexidades podem nos trazer pistas para compreendermos a potência da discussão sobre as relações etnicorraciais e entender que a história individual não se dissocia da coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PLANTANDO E COLHENDO SEMENTES...

*Tia, você veio da África?*

As pesquisas sobre relações etnicorraciais e educação vêm ganhando espaço nas discussões acadêmicas, ou seja, há um reconhecimento da necessidade de estudos sobre essa temática numa sociedade marcada pela diversidade e discriminação etnicorracial. Essa tendência, contudo, parece estar voltada, com mais intensidade, para o segundo segmento do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior (SOUZA; CROZO, 2006). De tal modo, compreendo a relevância dessa pesquisa que objetivou discutir a construção de meu processo identitário e as contribuições de minhas práticas pedagógicas nas identidades etnicorraciais de alunos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi a partir de meu ingresso na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Zulmira Mathias Netto Ribeiro, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia (FFP–UERJ), que pude perceber mais intensamente a sutileza das ideologias racistas no cotidiano escolar. De tal modo, apesar de sentir na pele o preconceito e a discriminação etnicorraciais, embora nem sempre compreendesse meus próprios incômodos, foi por meio da observação dos murais da escola que os preconceitos foram se tornando visíveis para mim. A visibilidade surgia da semelhança que percebia entre as imagens desses murais e as imagens que me acompanharam desde a infância. Imagens naturalizadas que sempre estiveram ali e não precisariam ser questionadas. Imagens que me acompanharam e agora, saltavam diante de meus olhos. Tornavam-se agressivas.

Figura 9 – Mural de dia das mães



Fonte: (Blog: "Viva o Maternal").

Figura 10 – Mural do dia do Livro



Fonte: (Blog: "Blogspot")

Como eu poderia construir uma identidade negra positiva se as imagens de beleza e de bondade que via eram todas de pessoas brancas? Se a estética que eu trazia de casa como, por exemplo, o cabelo trançado não era valorizada na escola? Desse modo, o preconceito e a discriminação etnicorraciais se escondem ao produzirem ausências em que “pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história” (SOUSA, 1983, p. 5). Assim como eu, as crianças negras que estão nas escolas hoje, ainda de uma forma hegemônica, continuam a “não encontrar na escola modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor de sua pele de forma positiva” (ABRAMOWICS; OLIVEIRA, 2006, p. 48).

O preconceito e a discriminação etnicorraciais ainda se encontram na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola que, em nome do discurso da igualdade, nega e, na maioria das vezes, não respeita as diferenças. Nossos alunos e alunas continuam a ser convidados/as a se “conformarem” ao padrão dominante - o eurocêntrico, a fim de buscarem formas de serem “aceitos/as” no meio escolar, bem como socialmente. Por meio desse discurso de igualdade, um ideal de sociedade vem sendo considerado padrão. Tal modelo vem pondo à margem todos aqueles que dele desviam, desconsiderando as particularidades etnicorraciais da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima por tudo aquilo que silencia, que omite (ABRAMOWICS; OLIVEIRA, 2006).

Ainda prevalece na escola o discurso “de que aqui somos todos iguais”, “não existe preconceito na escola”, embora até as paredes mostrem exatamente o oposto. Os conteúdos curriculares, passados dez anos de promulgação da Lei

Federal 10.639/03, que determinou a inclusão da História e Cultura africana e afro brasileira no currículo escolar, ainda estão muito longe de incorporar tal determinação. Conteúdos curriculares que, sem dúvida, poderiam contribuir para a construção de referenciais identitários positivos para a expressiva população negra que temos nesse país.

Nesse contexto, compreendo a força, no espaço micro que é a sala de aula, de minhas práticas pedagógicas. Trocar as imagens da princesa Bela pela princesa Diana, assistir junto com a turma o desenho “Kiriku e a Feiticeira”, contar histórias como as das “Meninas negras”, produzir murais como espelhos interculturais que estimule a discussão sobre a diferença e a desigualdade, estudar a História e a Cultura Afro-brasileira, construir mapas que possibilitem novas articulações entre o Brasil-África, que não se limite a perspectiva escravocrata, mas que amparada na idéia da ancestralidade, exercite com os alunos e alunas outros referenciais, outras maneiras de ser e pensar sobre a vida. Propostas pedagógicas simples, nada revolucionárias, nem mesmo tão originais, às vezes até contraditórias, algumas que eu poderia reconhecer como micro ações-afirmativas, outras nem tanto, porém, propostas que revelam tanto os desafios, quanto a fertilidade da construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, defendo junto com Gomes (2006) e demais pesquisadores/as que buscam caminhos para uma educação antirracista, que a discussão sobre as questões etnicorraciais precisam ser ampliadas dentro e fora da escola. Precisamos estar mais atentos e colocar em discussão as imagens que permeiam e atravessam os cotidianos escolares. Precisamos dar uma maior visibilidade acerca dessas questões nos cursos de formação de professores tanto a nível médio, como superior. Principalmente, precisamos construir práticas pedagógicas que valorizem o negro e a História africana e afro-brasileira no Brasil ou, mesmo, dar visibilidade as que já estão sendo desenvolvidas nos cotidianos escolares.

Reconhecer pequenos movimentos instituintes no âmbito das escolas faz parte desse caminho de construção de uma educação antirracista. Movimentos que se constituem por outras perspectivas educacionais e culturais na tentativa de ir à contramão das ideologias construídas histórica e ideologicamente e, que na maioria das vezes, privilegiam a classe dominante. De tal forma, compreendo a importância das micro-ações afirmativas (JESUS, 2004), que no micro espaço da sala de aula,

por meio de práticas pedagógicas comprometidas buscam contribuir para a superação do racismo na escola e na sociedade.

Como um “conhecimento que se torna autoconhecimento” a pesquisa “A construção identitária de uma professora negra – buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar”, desenvolvida no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, ao longo dos seus sofridos trinta meses, com certeza, contribuiu para ampliar o meu olhar sobre as relações etnicorraciais no cotidiano escolar e, acredito, que tenha contribuído também para a discussão de tais questões no campo do conhecimento acadêmico.

Contudo, mais do que conhecer, a pesquisa ensinou-me a (re)conhecer-me como parte da população negra brasileira de forma positiva e potente. Refletir sobre a construção de minha identidade etnicorracial levou-me a descoberta de um “nós”, de uma coletividade. Afirmar minha identidade negra pela estética e pela corporeidade levou-me a compreender que “esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes de sua história e de sua ancestralidade” (GOMES, 2006, p.37)

Em suma, hoje percebo que ao buscar contribuir para que meus alunos e minhas alunas tivessem referenciais positivos sobre a população negra eu ia me descobrindo enquanto parte dessa coletividade, ia me tornando negra. Percebendo-me como uma “presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 1996, p.18). Por meio dos questionamentos de meus educandos/as me senti instigada a desvendar e trilhar outros caminhos. Estimulada a construir micro-ações afirmativas e a me reconhecer como sujeito capaz de pensar sobre si e o mundo em que vive e a mudar o curso de minha história e, quem sabe, plantar sementes para que venham construir identidades afirmadas em suas diferenças.

Hoje, compreendo muito mais a complexidade da temática das relações etnicorraciais na sociedade brasileira e, por conseguinte, no cotidiano escolar. Compreensão que me permite afirmar com convicção que as reflexões apresentadas nessa dissertação estão longe de se esgotar. Vislumbro, assim, outras possibilidades de pensar a construção de identidades negras positivas a partir de micro-ações afirmativas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danúbia. **Da senzala à cozinha**: trajetórias das personagens negras na telenovela brasileira. Artigo apresentado no Grupo de Trabalho “Comunicação e Sociedade”, do I Ecomig, PUC-Minas, Belo Horizonte, julho de 2008.

ARAÚJO, Mairce da Silva. “Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso”. In: GARCIA, R.L. (Org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**. E como a escola se relaciona com as crianças do candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Alex. Imagem personagem “Pescoço” da novela “Salve Jorge”. Rede Globo. Disponível em: < <http://static1.purepeople.com.br/articles/7/10/37/%40/8127-pescoco-nando-cunha>>. Acesso em: 27 maio 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

CUNHA JR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, maio, 2012.

DERMINDO, Marcia. **A história das tranças**. 2011. Disponível em: <<http://bonecasnegras.blogspot.com>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p. (Coleção O sentido da Escola).

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**. Núcleos de Estudos em Políticas Públicas. Udesc. v. 2. n. 2, p. 109-128, 2001.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (org). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí : EdUnijuí, 2002 b. p.128-150,.

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro à sociedade de classes**. 1964 Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1964.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra,1999.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no embate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Secretaria de Educação continuada. Alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUff, 2002. p. 35- 69. Cadernos Penesb.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**. Londrina, v.1, n.1, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **Os filhos da África em Portugal – antropologia, multiculturalidade e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.) **História Geral da África: metodologia e pre-história da África**. Paris: UNESCO, África, 1982.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

**História de São Gonçalo**. Disponível em: < <http://www.saogoncalo.rj.gov.br> >. Acesso em: 01 mar. 2012.

Imagem dia das mães. Disponível em: <<http://www.vivaomaternal.com/2013/04/modelos-de-murais-para-o-dia-da-maes.html>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

Imagem mural do Dia do Livro. Disponível em: <<http://muraisamodelosmoldesideias.blogspot.com.br/2011/03/dia-do-livro.html>> Acesso em: 14 jun. 2013

Imagem do desenho animado “A Bela e a Fera”. Disponível em: <<http://sonaopodetirarum.com/2012/09/03/classicos-disney-7-a-bela-e-a-fera/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

JESUS, Regina de Fatima. **Mulher negra alfabetizando** – Que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever? 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_; SILVA, Luciana Santiago. **Multiculturalismo e Interculturalismo** – algumas reflexões. IV Seminário Vozes da Educação. (FFP–UERJ), 2009.

JOSSO, M. Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KAERCHER, Gládis E P Silva e ZEN, Maria I Dalla. **Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-560%20int.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, G. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MENESES, Maria Teresa P. N. Cardoso. **Formação experiencial e desenvolvimento de competências**: contributo de uma experiência de investigação–formação com base na análise de prática profissional em enfermagem. Lisboa:FCT/UNL, 1996.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **A escrita de si em memoriais de formação**. In: V Congresso de Letras da UERJ–São Gonçalo, 2008.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branca cor: a criança idealizada pela imprensa. In: MÜLLER; OLIVEIRA (org). O negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos Penesbe**.Niterói, n.10, jan./jun. 2008/2010

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. “O Racismo no Mundo Contemporâneo”. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais**: Discussões Contemporâneas. Niterói, Intertexto, 2000.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender)

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1955.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feitiço negro**: Umbranda e sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. **Desigualdades Raciais no Estado do Rio de Janeiro**: um panorama através dos indicadores do Censo 2000. LAESER IE-UFRJ a partir dos microdados da amostra de 10% do Censo 2000/IBGE, 2003. Disponível em: <<http://www.saude.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 12 nov.11.

PINEAU, Gaston. “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 292p, 1995.

ROCHA, Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. [s.l.]Nandyala, 2009 .

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Movimento negro e o direito à diferença. In: ABRAMOWICS; BARBOSA; SILVÉRIO (Orgs). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Ed. Armazém do Ipê, Autores Associados, 2006.

ROHDE, Bruno Faria. **Umbanda, uma religião que não nasceu**: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo umbandista. Quinto Congresso em Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 27 a 29 de maio, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, jan. 1999.

\_\_\_\_\_. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, B. de S e MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson. “O ensino de geografia e os tensionamentos da lei 10.639> nótulas para um debate em construção”. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

SILVA, Cinthia. **Negra identidade**. Poesia entregue aos participantes da pesquisa Compartilhando experiências – possibilidades para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses, UERJ-FFP, 2012.

SILVA, Luciana Santiago. **Relações étnico-raciais na escola – a criança negra e a construção da identidade no cotidiano da Educação Infantil**. Monografia apresentada a UERJ-FFP, 2009.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e, Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICS, M. de A. B.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça** – perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. 2002. **O terreiro e a cidade**. A forma social negro-brasileira. Salvador: SCT/IMAGO. 182p. (Coleção Bahia: prosa e poesia).

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (Orgs). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores. **Salto para o Futuro**. Boletim 01 mar. 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. 2001. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 287p.,

UCHINAK, Fabiana. **Mais brasileiros se assumem negros, diz Ipea**. UOL notícias, 2011. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/05/12/mudanca-na-divisao-racial-do-brasil-e-reflexo-de-mais-pessoas-se-assumindo-negras-diz-ipea.jhtm> . Acesso em: 12 nov. 11.

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

\_\_\_\_\_. **Identidades pessoais**. Lisboa: Ed. Calibi, 2009

XAVIER, J. T. de P. Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes. In: SANTOS, G.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Racismo no Brasil**. Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ZITO, Joel. **A negação do Brasil**. Documentário, 2001. Disponível em: [http://www.passeiweb.com/saiba\\_mais/atualidades/1256585026](http://www.passeiweb.com/saiba_mais/atualidades/1256585026) >. Acesso em: 16 nov. 2011.