

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marina do Nascimento Neves Felizardo

**Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de
História.**

JUIZ DE FORA
2009

Marina do Nascimento Neves Felizardo

Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de História.

Dissertação apresentada ao Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda.

JUIZ DE FORA
2009

TERMO DE APROVAÇÃO

Marina do Nascimento Neves Felizardo

Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de História.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber.
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.

Juiz de Fora, 06 de fevereiro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Sei, com muita certeza, que não chegaria ao final desses dois anos de mestrado com essa dissertação concluída, se não fosse à ajuda e compreensão de muitas pessoas que estiveram ao meu lado todo esse tempo.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, **Sebastião** e **Maria**, por serem as pessoas que sempre me apoiaram de forma incondicional, em especial a minha mãe, que foi o fio da construção desse trabalho e minha grande mentora. Eles são sempre as pessoas que me ouvem, me acalentam, me ajudam a pensar, que oram por mim nos momentos de dúvida.

Agradeço ao **meu marido**, meu amor e companheiro de vida, **Helton**, por toda a paciência, amor, compreensão, carinhos.

Agradeço minha orientadora, **Sonia Miranda**, por sua coragem em assumir a orientação desse trabalho, por acreditar em mim, por ser sempre muito clara muito correta e afetuosa comigo. Agradeço, especialmente, por tudo o que me ensinou. Coisas que me fizeram ser uma pessoa melhor, em todos os âmbitos. Sua experiência e orientação foram fundamentais para o êxito dessa dissertação.

Ao Professor **Anderson Ferrari**, por acreditar, desde a especialização, na viabilidade desse tema e pelas palavras afetuosas e incentivadoras.

Aos professores **Selva Guimarães Fonseca** e **Márcio Silveira Lemgruber** por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e pelas contribuições que enriqueceram minha pesquisa. Suas sugestões deram outras possibilidades ao meu trabalho.

A professora **Maria Aparecida Bergamaschi** que tão prontamente aceitou o convite para fazer parte da banca de defesa.

As **professoras** que se dispuseram a fazer parte dessa pesquisa. À elas, minha **eterna gratidão** por confiarem a mim suas histórias de vida e confiarem nesse trabalho.

A todos os colegas do **Grupo de Estudos e Pesquisas: Memória, História Ensinada e Saberes Escolares**, por me ajudarem a construir esse trabalho.

A toda minha numerosa **família**, minha grande estrutura, pelos olhares de compreensão e palavras de incentivo. Minha irmã **Dinha**, mais uma Maria em minha vida e meu irmão **Sérgio**, ou **Té**, meu agradecimento pelo amor que me dedicam. Um carinho especial à minha sobrinha **Nawane**, meus braços direito e esquerdo, que sempre esteve a postos, disposta a me ajudar a qualquer dia e qualquer hora e, a minha sobrinha **Tuane**, pela vibração, ajuda e por acreditar em mim.

Aos **colegas do mestrado** pela torcida a favor, em especial a **Raphaela** que sempre esteve ao meu lado e foi uma grande incentivadora.

A todos os meus **amigos**, principalmente **Lindomar**, **Walber**, **Claudinei**, **Cidinha** e **Suzana**, que não me abandonaram, mesmo eu estando praticamente ausente nesses últimos dois anos.

Agradeço aos companheiros do **Colégio Futuro**, especialmente **Ricardo** e **Maria do Rosário**, que souberam compreender minhas ausências e falhas em nome do saber científico e de um sonho de vida.

A minha amiga **Ana Gabriela**, pela disposição em fazer a correção dos meus textos, mesmo que na correria. Seu desprendimento e colaboração foram fundamentais para que essa dissertação se tornasse real.

Ao grupo **NeHAfro** que me incentivou a realizar esse trabalho, **Rita Félix**, **Reinaldo**, **Renato**, **Clara**, **Osana** e meu grande e precioso amigo, quase de infância, **Waldeir**. E ao grupo de Mulheres Negras **Candaces**, representadas pela figura impar de **Giane Elisa**.

À minha **tia Marina** (in memorian), que antes de ir ao encontro de Deus Pai, me fez prometer a ela que eu iria crescer e que nunca mais abandonaria meus estudos, minha formação e minha paixão pela Educação.

Mães do Treze de Maio

Negras da casa grande
castas mães com filhos
da criação aos cuidados
Negras sem preço
presas ao passado
livres do pecado
das senzalas

Negras sem nomes
Negras sem marias
Negras mães sujeitas à sorte
negras mãos que lavram
que afagam
que unem

Mulheres guerreiras
cativas e libertas
Negras, discriminadas
amadas e respeitadas
Negras mães de leite

Na África agricultoras
mulheres interlocutoras
outrora escravas de casa
outorgam a luz da vida

Santas mulheres mães
negras como a noite
brilham como o sol

Morrem pelos seus filhos
viverem para os seus filhos
Mães, negras no cotidiano.
(Poema de Jorge Amâncio)

RESUMO
**NEGRAS MARIAS:
MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA**

Esta pesquisa surgiu do interesse em compreender o papel da memória e da identidade na experiência do ensino de História de professoras negras. Para tanto buscou investigar **como se dá a formação identitária de professoras negras a partir de suas memórias e no que se processa essa identidade no ser professora de História?** Os fios de teorização e autores que me acompanharam na trajetória me conduziram às temáticas da Memória, do ressentimento e da identidade e, sobretudo, às fortes imbricações entre essas três dimensões, centrais à constituição do sujeito. E ao lado disso, a temática dos saberes docentes enquanto saberes plurais, históricos e em permanente processo de transmutação me fizeram juntar as relações entre Memória e Identidade para compreender o ser professor das mulheres negras. Tais fios auxiliaram-me na reflexão sobre as relações sócio-culturais construídas numa sociedade heterogênea como a nossa, e mostraram quais são os “laços” afetivos capazes de gerar boas lembranças e também os “nós” que prendem os ressentimentos no lado mais profundo da recordação. Orientaram-me também no diálogo travado com cinco professoras negras de História (de codinome Maria) no exercício de ouvir diante de suas histórias de vida e das múltiplas identidades negras que aos poucos foram se descortinando em seus relatos.

Identidades que são atravessadas por discursos sobre a identidade negra, discursos estes que não se fizeram somente por marcas fenotípicas nas mulheres que entrevistei, mas que se amplificam na imagem institucionalizada do que é ser mulher negra no Brasil. E estes discursos compõem-se de elementos historicizados, constituídos ao longo da História da formação da identidade nacional e estão presente nas reformas educacionais no Brasil. Ademais, esses discursos também fazem parte da memória do ser brasileiro, porém vêm carregados de sentimentos negativos, silenciados, doloridos, ressentidos como na análise de Pierre Ansart (2001). Quais foram os frutos desses discursos? Que efeito eles provocaram nas memórias das professoras desta pesquisa?

Aliadas a esse movimento de análise vieram às reflexões sobre memória individual e coletiva, objetos da historiografia introduzida no Brasil nas últimas décadas do século XX. A memória teve sua importância na construção do imaginário sobre os processos identitários dessa negritude.

A pesquisa foi realizada em Juiz de Fora - MG com professoras negras de História da rede pública municipal e se fez a partir do relato de histórias de vida destas professoras. Nesse sentido a História Oral, tendo a entrevista como recurso de investigação, se apresentou como um caminho plausível ao universo a ser revelado.

E um conjunto de autores foi significativo em meu percurso de construção teórica e de análise do corpus de entrevistas, mas merecem destaque: Verena Alberti, Ecléa Bosi, Paul Thompson, Paolo Jedlowski, Pierre Ansart, Kabenguele Munanga, Andréa Medeiros, Eliane Cavalleiro, António Nóvoa, Jorge Larrosa, Selva Fonseca e Nilma Lino Gomes.

Palavras chave: Ensino de História, saberes docentes, identidade, mulheres, negras.

ABSTRACT

BLACKMARIAS: MEMORIES AND IDENTITIES OF HISTORY TEACHERS

This research came from the interest in understanding the role of memory and identity in the experience of teaching history of black teachers. Both sought to investigate how the identity formation of black teachers from their memories and what takes place in this identity as a teacher of History? The wires of theorizing and authors who accompanied me on the path led me to the themes of memory, resentment and identity and especially the strong interplay between these three dimensions are central to the constitution of the subject. And beside that, the issue of teachers' knowledge as plural knowledge, historical and ongoing process of transmutation made me join the relations between memory and identity to understand what being a professor of black women. These wires helped me in reflecting on the socio-cultural relations built on a heterogeneous society like ours, and showed which are the "ties" that generate affective memories and also the "we" who hold resentments in deeper side of recall. Also guided me in the dialogue with five teachers from black history (codenamed Maria) in the exercise of the listener before their life stories and multiple black identities that were slowly unfolding in their accounts.

Identities that are crossed by speeches about black identity, that these speeches are not only made by brands phenotypic women I interviewed, but that amplify the image is to be institutionalized than black women in Brazil. And these speeches are composed of elements historicized, made throughout the history of the formation of national identity and are present in educational reform in Brazil. Moreover, these discourses are also part of the memory of being Brazilian, but they come loaded with negative feelings, suppressed, painful, bitter as the analysis of Pierre ANSART (2001). What were the fruits of these speeches? What effect they provoked memories of the teachers in this research?

Allied with the movement of analysis came to the reflections on individual and collective memory, historiography objects introduced in Brazil in the last decades of the twentieth century. The memory had its importance in building the imaginary on the identity processes of blackness.

The survey was conducted in Juiz de Fora - MG with teachers black history of public health system and became the basis of statements of life stories of these teachers. In this sense, Oral History, and the interview as a research resource, was presented as a plausible path to the universe to be revealed.

And a group of authors was significant in my course of theory construction and analysis of the corpus of interviews, but worth mentioning: Verena Alberti, Ecléa Bosi, Paul Thompson, Paolo Jedlowski, Pierre ANSART, Kabenguele Munanga, Andrea Medeiros, Eliane Cavalleiro Antonio Nóvoa, Jorge Larrosa, Selva Fonseca and Nilma Lino Gomes.

Keywords: History teaching, teacher knowledge, identity, women, black.

SUMÁRIO

1- SER PROFESSORA NEGRA DE HISTÓRIA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA.....	10
2- FIOS TEÓRICOS.....	25
I – O fio da História.....	26
II – O fio da Memória.....	34
III – O fio da Identidade.....	39
IV – O fio dos Saberes Escolares.....	44
3- MARIA, MARIA... NEGRAS MARIAS.....	50
I – Família.....	60
II – Escola.....	70
III – O corpo negro.....	74
IV – Ressentimentos.....	79
4- NEGRAS MARIAS: PROFESSORAS DE HISTÓRIA.....	88
I – Ser professora de História.....	90
II – Torna-se professora de história, uma possibilidade de ascensão social.....	115
III - Experiência da Graduação.....	119
IV - Perspectiva de renovação perante a história ensinada.....	121
V – Relação da prática com a História de vida e a negritude no interior do currículo.....	126
VI – A experiências com o racismo na escola.....	129
5- DEIXANDO DE OLHAR O BORDADO DO AVESSO.....	133
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
7- ANEXOS.....	142

PRÓLOGO

Bordados da Vida

Quando eu era pequeno, minha mãe costurava muito.

Eu me sentava no chão, olhava e perguntava o que ela estava fazendo.

Ela respondia que estava bordando.

Todo dia era a mesma pergunta e a mesma resposta.

Observava seu trabalho de uma posição abaixo de onde ela se encontrava sentada, e repetia: - “Mãe, o que a senhora está fazendo?”

Dizia-lhe que de onde eu olhava, o que ela fazia me parecia muito estranho e confuso.

Era um amontoado de nós e fios de cores diferentes, compridos, curtos, uns grossos e outros finos...

Eu não entendia nada.

Ela sorria, olhava para baixo e gentilmente me explicava: “Filho, (...) quando terminar meu trabalho eu chamo você e lhe coloco no meu colo. Deixarei ver meu trabalho da minha posição”.

Mas eu continuava a me perguntar lá de baixo: - “Por que ela usava alguns fios de cores escuras e outras claras? Por que me pareciam tão desordenados e embaraçados? Por que não tinham ainda uma forma definida? Por que demorava tanto pra fazer aquilo?”

Um dia, quando eu estava brincando no quintal, ela me chamou.

- “Filho, venha aqui e sente em meu colo”.

Eu sentei no colo dela e me surpreendi ao ver o bordado.

Não podia crer. (...)

- “Filho, de baixo para cima parecia confuso e desordenado porque você não viu que na parte de cima havia um belo desenho... Mas, agora, olhando o bordado da minha posição, você sabe o que eu estava fazendo”

(Autor desconhecido. Contribuição de Raphaela Souza dos Santos)

1- SER PROFESSORA NEGRA DE HISTÓRIA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA.

(...) que memória conserva o indivíduo de seus próprios ressentimentos?

(Pierre Ansart)

“Tô apertada de costura...” Essa era a frase mais ouvida por mim em grande parte de minha vivência. Era dita por minha mãe, de suas máquinas de costura em meio a tecidos, linhas, botões, fios de lã, bordados etc. Foi dessa lembrança que vieram os fios da tessitura desta pesquisa, que ora se apresenta como um projeto de investigação, parte de um conjunto de questionamentos que pode ser assim constituído: **como se dá a formação identitária da professora negra a partir de suas memórias e no que se processa essa identidade no ser professora de História?** Fios múltiplos que, entrelaçados, formariam um lindo tecido ou bordado, como aqueles que minha mãe costurava enquanto eu crescia. Os fios da memória, da identidade, do ressentimento, da História ensinada.

Sei que se falar que tomei consciência da minha negritude ainda muito pequena é exagero, mas desde muito cedo, com quatro ou cinco anos já sabia o que era ser excluída. Sou a caçula de uma família de seis filhos. Quando nasci, a maioria dos meus irmãos (quatro homens e uma mulher) já era adolescente. Já foi difícil em casa, porque sou a mais retinta de todos e desde que me entendo por gente ouvi piadinhas que meus pais tinham me achado num poço de piche ou no tanque de óleo do caminhão do meu pai, e por aí afora. Meu irmão mais velho é mais “clarinho”, até hoje me chama de “bichinho da orelha seca” (como a dos

macacos). Imagina: uma menina muito gorda, pretinha e com o cabelo muito crespo.

Minha irmã (12 anos mais velha que eu) tem uma memória prodigiosa e lembra que ainda muito novinha comecei a bater e a morder as meninas do bairro porque os cabelos delas balançavam e o meu não (nenhum dos meus irmãos tem o cabelo tão crespo), mas talvez fosse a raiva de ter que enfrentar as malditas trancinhas doloridas e demoradas que minha mãe e ela faziam, ou por ouvir todos os elogios que eram feitos a essas crianças e não vê-los direcionados a mim.

Minhas experiências escolares, entendendo aqui que experiência é aquilo *que nos passa, nos acontece, o que nos toca*, bem definido por Jorge Larrosa (2002, p.21), tocaram em pontos fundamentais da minha formação. Senti-me o sujeito passional descrito pelo autor, vivi e senti cada uma das expressões expostas e silenciosas contra minha *persona* de menina negra.

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p.26)

Senti por cada vez que não fui convidada às solenidades escolares, por cada carinho não recebido pelas professoras, por cada foto não tirada por não ter o cabelo adequado, por cada paquera não sucedida por conta da cor da minha pele, senti pelo xingamento de “neguinha” ou “crioula”, por não me enxergar nos livros didáticos ou por não fazer parte da história a não ser no tempo da escravidão. Uma experiência que passei por ela como sujeito, e não como espectadora ou como pesquisadora.

No entanto, essa experiência passional levou a me integrar aos movimentos sociais como pastorais católicas ligadas à Teologia da Libertação e ao Movimento Negro. Dentro desses movimentos, vivi experiências que me levaram a vários sentimentos em relação ao “ser negra”. Passei da fase da revolta contra todo o processo de escravidão, quando então a revolta contra os povos brancos, europeus, escravizadores e colonizadores era mais latente em mim até a fase menos radical do próprio movimento negro. Fazendo parte de grupos que estavam mais preocupados com a inserção dos negros no mercado de trabalho; com o efetivo acesso aos direitos civis; preocupados com o acesso das famílias negras aos meios educacionais, principalmente ao ensino superior e também com a desmarginalização das religiões de matriz africana.

Meu ser passional levou-me também a optar pela Licenciatura em História. Um sonho que sempre tive foi o de estudar a História da África e a construção das relações sócio-culturais a partir do seguimento étnico negro. E foi com grande surpresa que descobri, já na graduação, que estes conteúdos não faziam parte do currículo desenvolvido pelo departamento de História da UFJF.

Por muito tempo questioneei isso dentro do departamento, mas sempre ouvia a resposta sobre a opção por um currículo mais abrangente e que contemplasse a maioria dos graduandos e aos interesses acadêmicos. Confesso que depois de alguns anos parei de questionar e me concentrei no fato de me tornar uma licenciada em História.

Mas essas experiências e desejos não me abandonaram. Ao me tornar professora, levei-os pra a sala de aula, talvez numa tentativa de não permitir que meus alunos passassem pelas mesmas vivências negativas que tive... Pelo menos nas minhas aulas.

Recolhia revistas e jornais, piadas racistas, textos que os alunos pudessem discutir. Propunha debates e discussões. Levei filmes ou trechos destes para a sala, na maioria das vezes sobre assuntos relacionados à população negra. Passei, desde 1998, a levar partes da História e a Cultura de povos africanos para apresentar às turmas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. E pela minha convivência com pessoas de vários tipos e opiniões ligadas aos movimentos negros, sempre busquei desconstruir as imagens de miserabilidade, de doenças e de um bom lugar para se fazer um Safári, tratando essas não como as únicas imagens da África, mas sim como uma única forma de olhar.

Quando vivia a fase mais radical do meu olhar sobre a escravidão, muitas vezes me equivoquei “no tom das cores” com as quais pinte essas novas imagens, e por isso sofri muitas críticas por levar ao radicalismo a questão do negro. Críticas essas que vieram dos alunos, dos pais, dos colegas educadores e até de minha família.

Durante muito tempo, foi muito difícil explicar às pessoas a necessidade daquele trabalho, o porquê fugir do currículo comum da História ensinada principalmente no Ensino Fundamental. Mas aos poucos essas críticas foram diminuindo e até passei a conseguir o apoio de outros colegas que começaram a inserir a questão do negro também em suas disciplinas, principalmente após a aprovação da lei 10.639/03, que foi inserida na LDB, tornando obrigatória a inserção da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Mas aos poucos, a minha postura também se modificou, diminuí o “tom das cores” e o “radicalismo”, porque passei a observar e a ouvir mais os alunos, a necessidade das comunidades nas quais as escolas estavam inseridas. Até que

em 2004, como contratada do Estado, fui trabalhar em três escolas de realidades muito diferentes. Aí, pude comparar as realidades que os alunos me apresentavam.

Testava (essa é a palavra) um conteúdo aqui e lá, e analisava as questões que eles provocavam. Aos poucos, fui organizando materiais didáticos com teores diferentes: uns mais políticos; outros mais sócio-culturais e assim os alunos, as comunidades e o corpo pedagógico dessas escolas passaram a gostar do trabalho e a discutir com outros olhos.

Mas o melhor de tudo foi que, a partir daí, fui buscar me informar em outros meios que não fosse os dos grupos de movimentos negros (não negligenciando estes), mas buscando a academia para conseguir embasamentos teóricos e didáticos, a fim de trabalhar melhor a questão étnica no meu dia-a-dia como professora de História.

No caminho de minhas inquietações, no ano de 2005 fui cursar a pós-graduação e no último semestre deste mesmo ano e primeiro de 2006 estive envolvida com a produção da monografia de conclusão do curso de pós-graduação em Fundamentos e Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF). O tema da monografia foi sobre o desafio de se trabalhar um currículo que valorize a diversidade étnico-cultural em sala de aula. Como o trabalho era interdisciplinar ele foi realizado junto com uma colega com formação em Letras e que lecionava para crianças das primeiras séries do fundamental numa sala multiseriada.

Ana Amélia e eu ao escolhermos o tema, a princípio, pensamos em investigar a aplicação da Lei 10.639/03, mas, após algum tempo em que

estávamos envolvidas com a pesquisa, observamos que havia uma questão mais importante por trás da nossa proposta: o nosso envolvimento pessoal na questão.

Nosso orientador na monografia nos fez enxergar isso com mais clareza. Vimos que cada vez que falávamos do assunto trazíamos à tona toda a nossa vida como mulheres negras, alunas de escolas públicas e particulares e nossas vivências como educadoras. Como ele teve o cuidado e a preocupação de levantar esses pontos, passamos a ficar mais atentas a esses fatores.

Particularmente isso foi muito importante. Passei a perceber o quanto eu levo para a sala de aula minhas próprias experiências de vida.

(...) assim o negro que reivindica sua negritude num movimento revolucionário coloca-se de pronto no terreno da Reflexão, quer deseje reencontrar em si próprio certos traços de objetividade verificados nas civilizações africanas, quer espere descobrir a Essência negra nas profundezas de seu coração.(SARTRE, 1963, P. 95)

Descobri que levava para a sala de aula o conhecimento objetivo sobre as civilizações africanas e sobre o negro na sociedade brasileira no pós-abolição, mas também levava minha essência, “meu ser redescoberto” como mulher negra e todas as experiências que vivi nesses processos de descobrir-me e redescobri-me; de construção e desconstrução, que veio desde minha infância

Percebi que minha memória era parte da minha identidade e parte do meu trabalho enquanto educadora.

Ao concluir a monografia, várias questões estavam prontas para serem investigadas, como: de que forma as professoras lidam com a dificuldade de trabalhar currículos que valorizem a diversidade? A formação das professoras contempla essa necessidade? Como valorizar as diversidades existentes em uma sala de aula? É possível trabalhar em sala de aula sem o molde do currículo

européizante e generalizante? O que é inclusão? Essas e outras questões eram possíveis e mereceriam atenção de uma pesquisa mais aprofundada.

Nesse meio tempo, passei a fazer parte de um grupo de estudos sobre História da África, formado por professores, integrantes de movimentos sociais e também membros do Conselho Municipal de Valorização da Pessoa Negra, e tenho observado a postura de cada um diante dos temas que os textos nos trazem. Alguns professores trazem elementos positivos de suas vivências para as análises, outros trazem também os elementos negativos, e há aqueles que parecem não colocar os elementos pessoais e de família como se conseguisse separar o estudo da própria vivência.

Esses fatos reforçaram ainda mais a vontade de verificar o quanto as professoras negras trazem de suas experiências familiares, sociais e pessoais para a sala de aula.

A construção do meu objeto foi aparecendo aos poucos, a princípio sem muita nitidez, porque eu tinha que filtrar um pouco os sentidos que eu dava a cada questão que aparecia para mim. Assim fui observando o que mais me interessava.

O delineamento do objeto, porém, só foi possível a partir do momento que ao integrar-me no programa de mestrado, passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Memória, História Ensinada e Saberes Escolares. Ali fui me aproximando de estudos que me ajudaram a entender melhor o papel da memória e dos saberes na formação da identidade étnica e na História.

A opção por investigar o percurso da formação identitária de professoras negras de História a partir de suas memórias, e a influência dessa identidade no ensino de História, vem principalmente da minha própria experiência. Encontro-

me diretamente ligada a esse grupo social e foram as minhas memórias que me levaram a esse caminho. Ao longo dele, até definir o que queria realmente refletir, fui tecendo, ajudada por muitas mãos e fios, um enredo que se iniciou pela minha história de vida na família e na escola e que chegou a minha atuação como professora.

Mas a certa altura dessa tessitura, observei que muito já não era mais meu, já não fazia mais parte somente de mim, já estava além de meus interesses pessoais. Senti que havia elementos relevantes com boas possibilidades de uma ampla análise acadêmica. A identidade, a memória ressentida, e os saberes dos professores no campo curricular de História.

O trabalho situa-se no campo da história oral de vida, por entender que, sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. (...) Assim, reconstruir trajetórias de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, e o modo como constroem e reconstróem suas identidades. (FONSECA, 2006a, P.14)

Foi pensando nessas palavras de Selva Fonseca (2006a) que procurei orientar-me no caminho da pesquisa, no intento de trabalhar e conhecer a formação da identidade de professoras negras. E verificar como essas identidades interferem no “ser professora de História”. Pretendia buscar a história de vida dessas mulheres, uma vez que, como diz a autora, é através dessa trajetória de vida que poderia ver como são, do que gostam, seus desejos, seus sonhos, seus temores e suas dores. O que permeia suas escolhas, seus juízos, seus julgamentos? Por que essas professoras fazem determinadas escolhas em seus currículos? Essas histórias de vida também me possibilitariam compreender como essas pessoas se vêem? Como constituíram e constituem suas identidades? O que é consciente e o que não é? E, qual foi a trajetória que as levaram a ser e estar professoras de História? Nesse caminho, pretendia observar

seus conflitos entre o sentimento e a razão, entre o equilíbrio e a auto-estima e, principalmente, o interlúdio do ser pessoa e o ser profissional, técnica. Mary Louise Holly (1995) explica que esses conflitos são comuns entre professores e independem da relação tempo e espaço, uma vez que professores de lugares (espaço geográfico) e épocas diferentes citaram, em seus relatos de experiência, os mesmos conflitos. E são esses conflitos que fazem dessas professoras sujeitos de experiência.

No entanto, fazem parte dessa minha questão de investigação os elementos “negro” e “mulher”. A escolha dessas mulheres deu-se por terem traços “fenotipicamente negros”, o que trouxe à investigação a preocupação em saber como e quanto essas particularidades interferem nessas identidades. A relação dessas mulheres com esses elementos interferem nas suas escolhas na hora do trabalho como docentes?

Elas fazem parte de grupos que durante anos foram relegados a um segundo plano, historicamente falando. As mulheres, muitas vezes e durante muito tempo, foram descritas nos livros didáticos de História como seres de pouca importância histórica. As que são retratadas nos livros recebem um lugar de destaque na vida de algum homem (FERREIRA, 2007). E, na vida escolar e no dia-a-dia, o ser negro também ficou encolhido, devido ao processo de branqueamento social e à forma que se apresentava e apresenta o elemento negro no material didático, como uma etnia ligada somente ao período da escravidão e ao exótico.

Os elementos identitários negro e mulher vêm imbuídos de representações, ideologias, imaginários, crenças, discursos que são relevantes na constituição dos ressentimentos (ANSART, 2001). Ressentimentos esses que podem jorrar como água nas narrativas construídas durante as entrevistas, ou podem aparecer no silêncio e nos atos das entrevistadas.

Percorrendo os caminhos metodológicos que me levariam à investigação do meu objeto, passei pela pesquisa qualitativa, que apesar de apresentar diversas correntes, me levou pelo caminho da História Oral.

A História Oral produz uma fonte importante para o registro da memória, pois a partir dela, somam-se pistas sociais como as incertezas, o humor, o

fingimento, a dor (THOMPSON, 1992). Sentimentos que, ao serem expostos na fala, ou velados, ressignificam toda a relação entre a pessoa e suas memórias. Paul Thompson (1992), no livro “A voz do passado”, enumerou algumas das principais características da História Oral, como por exemplo, a sua relação com o tempo. De acordo com essa característica, a memória passa por procedimentos de apreensão, descarte e reconstrução das informações que recebe à medida que o tempo se alonga. Esses mecanismos começariam pela percepção, um exercício da memória imediata, ou o que comumente é denominada memória fotográfica. Mas a memória, num momento seguinte, começa a fazer seleções e organizações dessas percepções, e cria uma marca duradoura naquelas selecionadas, fazendo um processo de descarte, no exercício dessas seleções. O autor chega a chamar a atenção para essa rejeição, uma vez que ela pode se tornar um problema para a História Oral. Pois esse procedimento passa, principalmente, pela relação da pessoa com o fato que gerou as informações organizadas e descartadas. Por último, os objetos de memória passam a ser reconhecidos e reconstruídos, dando um ressignificado a eles. Entretanto, os procedimentos de memória não dependem somente da capacidade de compreensão dos fatos, mas também do interesse que esses geram. Por isso uma lembrança tem uma precisão maior quando é fruto de uma percepção interessante ao indivíduo (THOMPSON, 1992).

Focar essa História Oral nas histórias de vida acrescenta à pesquisa a compreensão de humano e o fascínio do vivido, como explica Verena Alberti (2004). A autora argumenta que o que faz um pesquisador buscar um indivíduo, o “outro”, como fonte de entendimento de um determinado acontecimento do passado é, com certeza, a busca de um conhecimento ou informação que aquele indivíduo detém e que o próprio pesquisador não possui. Por mais que eu também me encontre no grupo de mulheres negras, professoras de História, não é minha vivência ou experiência que busco num trabalho de investigação, busco, mais do que isso, outras experiências. Outras vivências e olhares sobre o ensino que não fazem parte de minha história de vida, mas sim do conjunto das narrativas criadas por outras mulheres pertencentes a esse mesmo grupo. A entrevista me permitiu a construção de uma memória do cotidiano, de relações que, geralmente, não estão descritas em outras fontes.

“(...) redes de relação, formas de socialização; (...) permitem o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc”; (ALBERTI, 2004. 23-25).

A entrevista me possibilitou, por exemplo, observar as trajetórias, padrões e relações construídas pelos negros, no Brasil no pós-abolição, principalmente nas últimas décadas do século XX, período relativo a grande parte da vida das professoras entrevistadas. A experiência das entrevistas me levou a rever o meu papel como pesquisadora e me colocou no papel de ouvinte e interlocutora diante de narrações de mulheres que deixaram de ser objetos de estudo para se tornarem construtoras de conhecimento e transformadoras do saber teórico que norteava minha pesquisa.

Pensando em organizar melhor uma abordagem metodológica seguindo os caminhos dos lugares de memória, identidade, mulheres, negras, professoras de História, o primeiro passo foi à escolha das professoras a serem entrevistadas. Pensei num grupo de quatro professoras, ainda no exercício da profissão, que tivessem diferentes personalidades e olhares diferentes sobre o trabalho.

Por fim, entrevistei quatro mulheres, negras, mas que não, necessariamente, se identificavam como tal. No meio do processo das entrevistas, lembrei-me de uma colega de faculdade, que há muito não tinha notícias e resolvi marcar uma entrevista com ela. Durante a entrevista, ela me relatou que não havia concluído a licenciatura plena em História, somente a curta em Estudos Sociais, o que me deixou muito surpresa, e pensei na inviabilidade de utilizá-la nas análises. Mas, a forma como ela relatou a sua experiência como professora e a importância que ela dá ao trabalho com História, com crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, levou-me a torná-la a quinta professora integrante da pesquisa.

Essas mulheres têm idades entre 34 e 60 anos, com trajetórias de vida diferenciadas, mas que se mostraram muito mais próximas em seus relatos durante as entrevistas. Todas estão ativas na profissão, variando entre as primeiras séries do Ensino Fundamental e o Ensino Superior, todas da rede pública de ensino.

O segundo passo, a entrevista: diante dessas professoras, o que olhar? O que observar? O que questionar? A intenção com a escolha dessas mulheres foi a de investigar a existência de olhares para a negritude e o ser professora e a relação com os saberes escolares. Meus primeiros questionamentos foram: quais são as marcas de memória e de identidade dessas mulheres? Como elas se constituíram em relação aos vários grupos sociais aos quais pertenceram e pertencem: família, escola, faculdade, religião e amigos? Elas reproduzem discursos produzidos nos movimentos negros, na família, nos grupos de cultura Afro-Brasileira, na mídia ou na historiografia? E como esses discursos são constitutivos de suas identidades? Eles se manifestam ou não na ação das professoras em seus processos de seleção? Convertem-se ou não em elementos de crítica ou reflexão? Algumas dessas professoras não apresentam em sua história de vida e de construção identitária o elemento étnico negro? Por que isso acontece? No final das contas: o que afasta e o que aproxima as professoras negras cujas marcas identitárias, ao longo da vida, e de sua inserção em movimentos sociais, são frontalmente distintas? A atitude delas perante o ensino de História faz diferença? Se faz, onde está a diferença?

A partir dessas elucubrações, elaborei um instrumento de entrevista. As perguntas foram escritas de forma direta, mas, durante as conversas, estes questionamentos foram abordados indiretamente, como um bate papo, uma troca de idéias, entre mim e as entrevistadas, pois não tinha a intenção de fazer uma entrevista estruturada. Isso causou uma relação mais íntima entre nós. Elas me relataram fatos que vinham da alma, que gestavam em seu íntimo, muitas vezes não tinham parado para pensar sobre, ou até mesmo, tido coragem de pensar sobre. Intimidades que fizeram-nas, e a mim também chorar algumas vezes, rir, pensar e calar... E nesse calar, eu percebia os seus ressentimentos. Lembranças doloridas que marcavam seus rostos e com certeza o meu. Quando parei para fazer as análises das entrevistas, muitas vezes chorei.

Porém, a entrevista tinha um objetivo central: investigar a vida dessas mulheres como professoras, uma vez que a pesquisa passa pelo efeito que a identidade da professora causa nas suas escolhas curriculares. De que forma que o processo identitário dessas mulheres interfere nas suas práticas enquanto professoras negras de História? Quais caminhos as levaram até a sala de aula?

Qual relação com os alunos e a comunidade escolar, com as instituições onde lecionaram ou lecionam? Quais são as reflexões sobre suas práticas? Como pensam a História ensinada? Todas essas questões eram relevantes para essa pesquisa. Segundo Selva G. Fonseca (2006a), ¹ essas e outras questões “dizem respeito ao modo como o narrador constrói e reconstrói sua imagem de professor de História” (FONSECA, 2006a, p.49). Como se deu a busca de novas temáticas, da ampliação de fontes de pesquisa, a diversificação de materiais didáticos, a pluralização de concepções historiográficas usadas na bibliografia acadêmica, a utilização de novas linguagens e a visão da História como uma construção feita na relação passado/presente (FONSECA, op. Cit., 2006). Será que essas professoras se preocupam com a introdução de grupos diversos no trabalho com seus alunos, principalmente em relação à questão étnica? Esse e outros questionamentos estiveram presentes nesse exercício de ouvir, que foi a entrevista.

Ao final das entrevistas, verifiquei qual a relação dessas mulheres com a etnia negra. Anderson Ferrari (2005) fez uma análise sobre uma prática dos grupos gays, que também é comum em alguns seguimentos dos movimentos negros, refere-se à produção de “discursos de verdade com o objetivo de dizer o que se é, como agir e falar e ensinar como se deve agir” (FERRARI, 2005, p.187). Sabia que esses discursos de verdade também se encontram no ser negro. Alguns grupos de defesa da pessoa negra acabam por conduzir a forma com que alguns indivíduos se enxergam.

São indivíduos que não existem apenas por força de fatores biológicos, não são fatos naturais, mas são criações discursivas, que condicionam maneiras de ser, de viver, de sentir, de pensar, de amar e de sofrer. São seres verbais produzidos em meio a um jogo de poder e de mecanismos de produção de verdade em que os grupos gays participam efetivamente (FERRARI, 2005, p.187).

Esses indivíduos se tornam frutos, de um discurso de verdade concebido dentro de um grupo, são utilizados como forma de garantir a auto-estima desses, e de marcar a sua luta em se tornar um sujeito de direito, um cidadão “real” e

¹ FONSECA, *Ser Professor no Brasil*.

acabam como contraponto aos outros discursos em torno do ser. Essa realidade também marca uma forma de se ver como mulher negra. A mídia, os governos, a historiografia, produziram, em épocas diferentes, outras verdades e algumas marcam profundamente as relações interpessoais entre negros e não negros, principalmente no ambiente escolar.

Em relação a esses discursos, tanto se poderá observar a existência daqueles elaborados nos grupos de movimento negros de uma forma mais enfática e panfletária, como se pode observar facetas mais abrandadas, mas que permeiam a forma das professoras pensarem seu trabalho em sala de aula. Além disso, podem emergir os discursos construídos ao longo das relações familiar e escolar, as circunstâncias cotidianas marcadas por discriminações e, ainda o discurso midiático e sexualizado da mulher negra, a mulher que é vista como objeto de cobiça por sua forma corporal. Por vezes todas essas formas discursivas podem aparecer imbricadas, ou ainda podem vir mascaradas pelo silêncio de onde emergem os ressentimentos.

O que é ser, então, uma mulher negra? Essa foi a última questão que coloquei para todas elas. Fiz essa pergunta de forma direta, e foi a que, todas elas, mais demoraram a responder. O sinal de dúvida em suas faces e o silêncio inicial mostraram-me a dificuldade de responder a essa questão, mas, ao final, todas tinham um discurso elaborado a partir do que ouvem sobre si mesmas. A partir da diferença entre os discursos produzidos sobre a mulher negra, todas disseram que foi a pergunta que levariam para o travesseiro. Pensariam mais sobre o caso.

O terceiro passo, talvez o mais difícil, foi também um dos mais prazerosos. Foi tomar a decisão de não identificar essas mulheres, que merecem ter suas histórias contadas, porém, devido à possibilidade de identificação de suas histórias, tomei a decisão de criar codinomes para cada uma delas. Essa providência tornou-se necessária, uma vez que a pesquisa levou-me a tratar de assuntos delicados como a relação com a negritude e os ressentimentos que estes trazem à nossa formação identitária. O fato de algumas delas me pedirem que omitisse parte de suas entrevistas por medo de constrangimentos e por tratarem de assuntos muito íntimos, também contribuiu para que eu tomasse essa decisão. Outrossim, o número reduzido de professoras negras, de História,

também facilita essa identificação. Mas, porque disse que apesar de difícil, foi um processo prazeroso?

Como anunciei, minhas memórias partem de minha mãe, Maria, e tive uma conversa com ela, sobre essa dificuldade que passava com a escolha dos codinomes, ela então sugeriu que eu deveria dar a todas elas, o seu nome. Por isso todas se tornaram Marias, nome que no hebraico significa senhora, soberana². E isso deu um novo significado à escolha. Ela também me ajudou a pensar o segundo nome, que as diferenciam. Cada uma recebeu um codinome de acordo com suas personalidades, ou a um fator marcante em suas histórias. Os sentidos atribuídos a cada uma dessas Marias será apresentado no interior do texto.

Essa pesquisa passou por uma transição do pessoal para o campo das análises acadêmicas e se configurou em um texto estruturado em três movimentos de escrita. No primeiro capítulo proponho uma construção teórica a partir dos principais eixos de análise: História, memória, memória/ressentimento, identidade e a relação dos saberes. O segundo capítulo apresenta as professoras entrevistadas através das narrativas de suas histórias de vida mostrando o que cada uma viveu em particular e os pontos que unem suas histórias; a importância da família, da escola, da relação com o corpo e seus ressentimentos, elementos importantes à formação identitária dessas mulheres negras. O terceiro capítulo foi elaborado em função do que é ser professora negra de história e quais as categorias análogas que permitiram a observação da influência dessas identidades nas escolhas curriculares e na relação com o saber histórico. Finalizando com a conclusão de todo esse processo e a bibliografia utilizada.

Depois dessa narrativa, me sinto mais à vontade para discutir alguns desses conceitos e começar a traçar o caminho de minhas investigações, que estão me levando a compreender e me aproximar da alma do meu objeto. Principalmente o papel da Memória e dos Saberes de professores.

² Todas as pesquisas sobre significados de nomes foram feitas nos sites: www.pedaçosdoceu.com.br; www.ebb.com.br; www.muhervirtual.com.br; www.guiafeminino.com.br; www.salves.com.br; misslover.loveblog.com.br

2 - FIOS TEÓRICOS

Cinco Marias, mulheres que se construíram e constroem seu “eu” ao longo do tempo, que trazem nesse ser marcas que revelam a história da construção da memória e da identidade da mulher negra no Brasil, principalmente no período pós-abolição. Marcas que resistem ao tempo e acompanham a existência dessas que se encontram aqui sob um codinome tão simples, mas tão significativo. O que é ser Maria? Para responder a isso é preciso traçar um caminho do que é ser mulher negra no Brasil. Um caminho que faço como os pontos de um bordado, feito com quatro fios: História, Memória, Identidade e Saberes escolares.

Não me baseio em discursos sobre a identidade negra somente, mas sim em discursos que se amplificam na imagem institucionalizada do que é ser negro no Brasil, e estes discursos compõem-se de elementos historicizados, constituídos ao longo da História da formação da identidade nacional e está presente também na escola brasileira sob diversas formas. Ademais, esses discursos fazem parte da memória do ser brasileiro, porém, vêm carregados de sentimentos negativos, silenciados, doloridos, ressentidos como na análise de Pierre Ansart (2001). É difícil construir uma imagem positiva de si mesma numa sociedade onde o branco é referencial estético e que tem uma imagem do negro ainda muito ligada à escravidão. Numa sociedade que referencia o negro na mídia ao lugar do subalterno, do indolente, do sensual ou do bandido. Que mostra o atleta negro do futebol e a negra sambista como símbolos nacionais, demarcando os “lugares de negro”.

I – O fio da História.

A historiografia que foi responsável pela construção da imagem da escravidão negra na América foi a mesma que mostrou o que era ser negro posteriormente. Ela esteve marcada por imposições políticas e sociais, noções de verdades oficiais, uma memória coletiva construída ao longo do tempo, fruto das narrativas, desde as primeiras décadas do século XX até o tempo presente. Narrativas essas, floreadas das falas de ex-cativos ou descendentes destes, de construções culturais sobre o negro na música, na literatura, na fotografia e no cinema. (RIOS, 2005).

Essa historiografia foi levada durante décadas para as escolas e fizeram parte da História ensinada, e só muito recentemente a sociedade, organizada em grupos, e, historiadores se preocuparam em mudar essa visão. No PCN de 1997, aparece o papel para a História e a relação dessa com as identidades nacionais.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, P. 32).

De acordo com o PCN (1997) é um dos principais objetivos da História a relação com as identidades várias, inclusive com as construídas como legítimas e nacionalmente reconhecidas. A identidade negra também tem a sua versão nacional, gerada e reforçada pela historiografia e pelo ensino da História nas escolas. Nessa medida, é importante fazer uma breve discussão da trajetória dessa história ensinada, até mesmo para entendermos, talvez, como a História se relaciona com esses processos identitários.

A preocupação com a questão que surge na República, logo após a abolição da escravidão, advém de alguns autores que escreviam artigos para a revista do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Estes carregavam

uma argumentação pessimista do Brasil, relativa aos problemas da nação. Silvio Romero, por exemplo, inspirado pelo determinismo, pensava a formação social do país (negros, brancos e índios) como um dos fatores mais negativos existentes e a partir daí propôs uma solução contra a possível deterioração do Estado. Essa solução seria o mestiço e o processo de branqueamento. O incentivo à mestiçagem criaria um indivíduo mais adaptado ao meio e às mudanças políticas e econômicas. Porém essa mestiçagem estaria marcada pelo elemento branco, pois segundo o cientista, cabia ao branco o “papel fundamental no processo civilizatório”, ao contrário da “barbárie do indígena e a inépcia do negro”, (SCHWARCZ, 1995, p. 115).

O Instituto, nas primeiras décadas do século XX, procurou marcar sua opinião sobre o projeto histórico que se construía no período: “uma história nacional como forma de unir e transmitir um conjunto único e articulado de interpretações” (SCHWARCZ, 1995, p. 117), para a existência dessa unidade seria necessário excluir o elemento estranho, a cultura negra, principalmente sua religiosidade, uma vez que o negro era visto como elemento de atraso para a civilização. Isso é possível de observar a partir de um trecho de um artigo escrito 1912 na Revista do IHGB:

Estamos em presença de um exemplo de aplicação da grande lei de adaptação ao meio natural da lucta pela vida... É exatamente por causa de sua incompatibilidade com o romanismo e com a civilização que as prácticas africanas fetichistas estão fadadas a desaparecer completamente... O elemento negro, aliás, está cada vez mais absorvido pelo cáucaso. Por isso dentro em breves dias os fetiches não terão mais adoradores. Les dieux s'en vont... (SCHWARCZ, 1995, p. 116-117).

A posição do IHGB do Rio de Janeiro era compartilhada pelos outros institutos (Pernambuco e São Paulo); a visão de uma nação que aos poucos se livraria não só do elemento negro através do processo de branqueamento, mas também de sua cultura e seus fetiches religiosos, em prol de toda uma Nação. Essa postura foi sendo incorporada aos primeiros materiais didáticos escritos voltados para o ensino da História do Brasil. O papel civilizatório e patriótico que cabia à História, nas primeiras décadas do século XX, trazia as figuras e feitos

dos grandes heróis instituídos e o papel do negro, do branco e do índio, na construção do povo brasileiro foi muito bem demarcado.(SCHWARCZ, 1995).

No Estado Novo foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública responsável por uma reforma educacional, proposta por Francisco Campos, que acentuou o poder do Estado Nacional e unificou o ensino em todo o país. Na disciplina de História a ênfase à História Geral, no sistema quadripartite³, colocou a História do Brasil e da América como apêndices ao processo civilizatório. Tal reforma balizou-se no movimento escolanovista que se espelhou no modelo norte-americano: que unia educação e ciência para o desenvolvimento, com a introdução dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia, principalmente no ensino elementar. Tal escolha apresentava soluções para a escola tradicional, composta de elementos básicos e formais, e procurava novos modelos educacionais que refletissem a nova cara do país. Porém, o escolanovismo procurou adequar o pragmatismo norte-americano à realidade brasileira.

A escola deve ser agente da contínua transformação e reconstrução social, colaboradora da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática: “o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade... Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social” (TEIXEIRA, 1930, p. 88-89).

Um Brasil em processo de industrialização, mais urbano e “civilizado”, forçou novas discussões sobre a identidade nacional. No entanto, a proposta de uma escola que levasse os alunos a refletir seu papel na sociedade, procurando integrar-se a ela de forma participativa, parece não ter saído dos papéis. Os conflitos sociais, culturais e étnicos advindos dessa mesma modernização aumentaram. As singularidades culturais, presentes na sociedade brasileira, marcavam a diferença da nossa cultura para as outras culturas ocidentais e, a

³ Divisão da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

partir dessas especificidades, construiu-se a visão de que o mestiço foi fruto da harmonia racial e cultural presentes no território. Gilberto Freyre com sua concepção de um país miscigenado, tolerante e pacífico, influenciou muito nessa visão, que ultrapassava o sentido de raça e dos conflitos sociais da época.

(...) a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País. (BRASIL, 1997, 24).

O conceito de Democracia Racial e a ausência de racismo e preconceito adentraram os materiais didáticos de Estudos Sociais na área do ensino de História, provocando um silenciamento na discussão sobre os elementos étnicos formadores da identidade nacional. Cada um teve seu lugar posto oficialmente, cabia ao negro e ao índio, além da escravidão e do nativismo, o papel do exótico na nossa formação.

Com a diminuição da força de produção dos Institutos Históricos, a questão racial foi levada para dentro das Universidades. Entre 1960 e 1970, as relações raciais foram analisadas a partir da desagregação do sistema escravista de castas e a formação, em seguida, de uma sociedade de classes dentro de uma linha marxista baseada na formulação de modos de produção e relações de trabalho. Os problemas sociais dos negros foram vistos como uma herança desse antigo sistema, principalmente, a inadequação do negro e seu despreparo para assumir o trabalho livre. Na escola prevalecia o tecnicismo, a educação para o trabalho. Muitos avaliavam a negação do negro ao trabalho como forma de auto-afirmar-se como homens e mulheres livres. Essa discussão acadêmica, no entanto, contribuiu para desestruturar o consenso sobre a inexistência de racismo e sobre a democracia racial em nossa sociedade, abriu portas para o avanço das discussões étnicas em diversos setores através de suas pesquisas.

Os anos 80 vieram acompanhados da abertura política. A redemocratização do Estado traz novas definições curriculares, o olhar oficial abre caminho para os problemas maquiados durante a ditadura militar: a diáspora do

campesinato, as concentrações de populações pobres nos centros urbanos, a má distribuição de renda e de direitos, estes se tornaram assuntos que compuseram os novos currículos. “O currículo real forçava mudanças no currículo formal” (BRASIL, 1997, p.28), a escola deixaria de ser um espaço neutro, de reprodução de saberes, para ser um espaço produtor dos mesmos.

Pensar uma nova formação dos professores, para que estes pudessem encarar essa nova realidade, foi importantíssimo nesse momento. O saber técnico dava lugar a novos saberes escolares. Uma nova historiografia passou a ser produzida. Selva Fonseca (2006b)⁴ relata que dois movimentos historiográficos deram entrada na nova Historiografia Brasileira, o primeiro, foi a Nova História Francesa (Le Goff, Pierre Norra e Paul Veyne) que:

(...) trazia “novos objetos e novos documentos; o enfrentamento de questões fundamentais para a produção historiográfica (...), a “memória”, “o fato histórico”, a “cronologia”, os “conceitos” e as “fontes”, e ainda o desafio do ensino temático em nível fundamental” (FONSECA, 2006b, p. 93).

Novos elementos, além da política, economia e sociedade, surgiam como desafio à criação de novas didáticas para a História ensinada. Elementos que levavam professores e alunos a pensarem com uma ótica que os aproximasse do ser historiador. O segundo movimento foi “a Historiografia Social Inglesa” (E. P. Thompson), que vinha propondo “o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história, processo ativo do fazer de uma cultura”. Nesse movimento, a classe deixa de ser uma “categoria” para ser uma relação social contextualizada; além disso, “as tradições, sistema de valores, idéias formais institucionais e lutas” ganharam um espaço na análise das relações culturais. (op cit. p. 93-94)

Existiu, nesse movimento, uma busca pelo rompimento da história ensinada com o modelo quadripartite e com a linha marxista, mas, esta se manteve por alguns anos nos currículos oficiais das escolas de Minas Gerais. Algumas propostas curriculares começam a romper com as idéias eurocêntricas,

⁴ FONSECA, S. Caminhos da História ensinada. 2006

e começam se abrir para o multiculturalismo brasileiro. Todo esse movimento vem ao encontro do advento dos movimentos sociais e das lutas das minorias pelo Estado de direito.

A fala dos movimentos negros, por exemplo, tornou-se parte integrante da discussão acadêmica e a sociedade brasileira passou a integrar os elementos negros na constituição da cultura nacional.

A comunidade negra e os movimentos negros organizados nos anos 80 tiveram na figura do líder Zumbi dos Palmares a formulação de uma mística revolucionária que proporcionou um grande movimento de massa, em que homens e mulheres negras, mulatos e mestiços iniciaram uma trajetória do que se denominou afirmação da auto-estima e de sua afro-descendência. (...) Este retorno às origens por homens e mulheres negras passa por caminhos, cada vez mais, carregados de significados simbólicos, míticos, marcados pela tradição oral e dos ancestrais. São territórios para alguns totalmente novos. (...) Mas que já estavam marcados nos grupos de Afoxés, que estavam proibidos, até o final dos anos 70, de saírem às ruas porque as suas cantorias foram rotuladas como subversivas à ordem estabelecida. Estes grupos só tiveram permissão no processo da "abertura política". As Congadas e os Catumbis sofreram sempre a proibição de participar das cerimônias litúrgicas oficiais na Igreja Católica por serem considerados mundanos e salientes nas expressões das danças e das letras dos seus hinos. (SILVA, 2000,p.5).

O resgate cultural mostrado pelos ritmos e cantorias dos Afoxés, pelas Congadas e Catumbis mostravam a cara negra do país. Mostrava a origem de ritmos, danças e ritos tão presentes na cultura brasileira, cuja autoria demorou a ser atribuída ao negro. As décadas de 70, 80 e 90 produziram reflexões mais efetivas sobre o racismo. Carlos Hasenbalg, Chaia, Rosemberg, Munanga, Neuza de Souza, Conceição das Chagas, Conceição Evaristo, Marcelo Paixão, entre outros, contribuíram bastante para trazer tais discussões para um terreno que unia as questões econômicas, políticas e culturais do negro. Esse período foi um dos grandes responsáveis pelo aumento dos espaços para o papel do negro na sociedade brasileira.

Aos poucos, esses movimentos culturais foram introduzidos nas análises das relações culturais e sociais na nova historiografia, mas, nos livros didáticos ainda ocupavam o lugar do folclórico e do exótico.

Algumas mudanças começaram a serem percebidas na década de 90. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) modificou as propostas educacionais em todo o país, e também mudanças de perspectivas no ensino de História. O Ministério de Educação e Desportos, em 1997, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divididos em volumes correspondentes a todas as disciplinas programadas ao Ensino Fundamental e Médio. No volume que cabe à História e à Geografia estão os objetivos do ensino de História, baseados na LDB/96. Dentre os objetivos, no Ensino Fundamental, encontra-se a preocupação do professor em conhecer e respeitar o modo de vida, as manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais de diferentes grupos, em tempos e espaços diferentes, buscando as relações de semelhanças e diferenças entre esses, sem que haja uma hierarquização ou privilégio. (BRASIL, 1997).

Aponta que, no currículo de História, algumas questões têm que atravessar todos os conteúdos, como por exemplo, as “diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos”, além das “lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais” (BRASIL, 1997, P. 45).

Essa mudança na perspectiva do ensino de História rivalizou com todas as anteriores, que acabavam sendo mais institucionais do que estruturais no que tange a uma nova visão de sociedade. Muitos autores de livros didáticos começaram a buscar alternativas como a integração da História Geral e do Brasil, outros optaram pela forma temática, o que trouxe questionamentos sobre a cronologia, a linearidade e as noções de decadência e evolução.

“Verdades” construídas e inventadas durante décadas no Brasil sobre os fatos históricos importantes à formação da identidade nacional foram questionadas, revistas e reavaliadas nessa década. Essa releitura, da importância da disciplina História, mostrou as várias possibilidades de propostas curriculares para a escola fundamental. Muitas realidades se apresentam no debate histórico e estão cotidianamente nas vidas de alunos e professores. Em referência a essa diversidade, Selva Fonseca (2006b) elencou alguns caminhos possíveis para o ensino de História, hoje, nessa primeira década do século XXI

- 1- há uma ampliação do campo da História ensinada através da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas (...)
- 2- a multiplicidade de leituras e concepções historiográficas presentes na bibliografia acadêmica tem sido incorporada ao ensino de História, através dos livros paradidáticos (...) a história única e globalizante que privilegia os vieses heróicos e os mitos nacionais passa a ser combatida, (...);
- 3- tende a ocorrer um redimensionamento nas relações passado/presente na História ensinada.(...)
- 4- a utilização e incorporação de diferentes linguagens, sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, é crescentemente assumida (...). Os alunos e professores estão mergulhados num nível de informação de elevadas proporções (...);
- 5- o trabalho interdisciplinar tendo a História como principal elo de ligação ganha novas dimensões (...);
- 6- observa-se tentativas de romper com a reprodução de uma única História, através do trabalho voltado para a investigação criticando a tradicional forma de “pesquisa” na escola, identificada com cópias de livros (...).(FONSECA, 2006b, P.155-156)

Esses novos olhares sobre o ensino de História, que se preocupam em ver e valorizar o plural, as fontes, novos objetos, a ligação com a historiografia, a importância do presente e sua relação com o passado, os novos recursos didáticos e a interdisciplinaridade dos conteúdos, estão construindo os novos rumos da disciplina e também da formação de novos profissionais de História. Apesar de todas essas mudanças, alguns livros didáticos e paradidáticos, ainda valorizam antigos elementos tradicionais da formação da sociedade brasileira, e continuam a mostrar o negro escravizado e folclórico.

Assim, nos fios da História ensinada e da imagem do negro nas leis educacionais vão aparecendo alguns nós a serem desatados, como a Lei 10.639/03 de obrigatoriedade da história da África e da Cultura Afro-Brasileira, que trouxe à baila o racismo, a discriminação, o papel das instituições, a relação escola e comunidade e a formação de professores. Recentemente, março de 2008, essa lei foi ratificada, sendo acrescentadas ao texto original, a História e Cultura indígena, tornando-a a lei 11.645/08. Ainda esperamos sua efetivação na grande maioria das escolas.

Esse fio me levou a pensar quais as marcas presentes dessa História na vida dessas mulheres negras. Essas mulheres cresceram em ambientes com pessoas que passaram por essas décadas, que tiveram, em sua formação escolar, de trabalho, religiosa, cultural, a presença desses discursos que eram, todo o tempo, reproduzidos por mídias oficiais. Algumas delas viveram a escola que repassava esse currículo formal que dava ao negro o seu “lugar” na história,

melhor dizendo, colocava-o no seu lugar de escravizado e exótico. Essas eram as principais referências dessas mulheres e encontram-se em suas memórias, reveladas ou não. Isso me leva então ao segundo fio desse meu bordado.

II – O fio da Memória

Aliadas a esse movimento de análise histórica, vieram às reflexões sobre memória individual, coletiva e social, objetos da historiografia introduzida no Brasil nas últimas décadas do século XX. A memória teve sua importância na construção do imaginário sobre os processos identitários dessa negritude.

A memória é capaz de refletir as relações sócio-culturais, construídas numa sociedade heterogênea como a nossa, e de mostrar quais são os “laços” afetivos capazes de gerar boas lembranças e os “nós” que prendem os ressentimentos no silêncio da recordação.

Memória pessoal ou coletiva, segundo Paolo Jedlowski (2003), pode ser fruto da história de vida de cada um ou do conjunto de representações sociais, e ambas têm haver com a concepção de verdade e com o passado de cada indivíduo ou do grupo a que esse pertence. Minhas memórias pessoais também estão povoadas de verdades construídas no ambiente familiar, escolar, acadêmico, de trabalho e tantos outros dos quais eu já fiz ou faço parte. Minha identidade de mulher negra tem a ver com essas memórias, que ao longo de minha vida vêm tomando novos significados e significando-me diante de outros olhares.

Não foi um processo simples essa tomada de consciência de minha negritude, ela se fez durante alguns anos e sinto que ainda estou num processo de construção, e ela não se dá (ou deu) através de um “mirar-me no espelho”, tem muito mais. Jean Paul Sartre (1963) relata que essa tomada de consciência parece:

“centrar-se, sobretudo na alma negra, ou melhor, já que o termo aparece muitas vezes na antologia, em certa qualidade comum aos pensamentos e às condutas dos negros, que se chama negritude.” (1963, P. 95)

Memória de negro, melhor, memória de mulher negra. Se isso se deu em mim, esperava que cada uma das “Marias” desnudasse suas memórias e denotasse suas verdades, revelando o quanto essas as constituem e as fazem ser o que são.

Quando comecei a conversar com colegas educadoras negras, vi que a memória pessoal interfere no modo de tratar os saberes e o currículo de História em sala de aula. Ou seja: estamos falando de uma memória socialmente compartilhada e, portanto, derivada de um tipo de representação social construída e reativada por meio de diversos processos sociais.

(...) a historiografia moderna, apresentou interesse crescente pela memória coletiva e cultural e pela maneira como ela afeta a forma como a história é comemorada, celebrada ou esquecida. As pessoas recordam individualmente, mas adquirem essas lembranças, mantêm-nas e recontem-nas socialmente – e é isso que as torna coletivas (RIOS, 2005, p.9).

Na memória das pessoas existe um entrelace à medida que tempo se relaciona com história, verdade e autenticidade. Isso pode influenciar na forma de ouvir e de falar sobre o que nos constitui enquanto pessoas e em como enxergamos quem somos (identidade). (RIOS 2005).

Ecléa Bosi chama atenção para a memória ser o lugar daquilo que nos significa e ressignifica, “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, P.53). Em relação à mulher negra ou ao grupo negro, as memórias podem vir carregadas de muitos ressentimentos (ANSART, 2001). Ressentimento num sentido negativo da palavra, que tem o valor de mágoa, dor. “Uma dor do passado que dá sentido político à construção voluntária de memória, ou de seu próprio esquecimento.” (ZARIAS, 2004). O termo ressentimento aqui utilizado refere-se, de acordo com

Ansart, ao conceito elaborado por Nietzsche, em seu livro a Genealogia da Moral, no qual ele disserta sobre as condições históricas mais gerais de desenvolvimento da Moral do ressentimento. Pierre Ansart, analisa esse conceito de ressentimento a partir dos eixos histórico, psicológico e sociopolítico.

Historicamente, o ressentimento seria resultado longínquo de um conflito, de uma ação conduzida, no início da nossa era, pela religião judaico-cristã contra os guerreiros aristocratas, que possuíam o privilégio de poder exprimir livremente e realizar sua vontade de poder no exercício de sua dominação. (...) caracterizada pela sublevação dos inferiores, pela sublevação dos escravos contra dominantes (ANSART, 2001, p.16).

Essa sublevação seria resultado da dominação ideológica, religiosa e social de um grupo contra o outro, a exemplo de diversas guerras civis e culturais que ocorreram e se estenderam ao longo da nossa história. Trazendo esse eixo histórico à nossa questão, seria o ressentimento de homens e mulheres escravizados durante séculos contra seus proprietários, a resistência quilombola e a manutenção da capoeira e o culto aos orixás. A resistência da manutenção da identidade negra no Estado de embranquecimento e mestiço, da não negação ao corpo-negro em detrimento ao padrão branco. Seria, segundo Nietzsche, a “história do ódio”. (ANSART, 2001, p.16)

O ódio aparece no eixo psicológico, uma vez que ele é o sentimento que “interiorizado e recalcado” pelos dominados, possibilitou aos negros, as existências pacíficas, subservientes e resignadas durante a escravidão e posteriormente a negação de si próprio.

Porém, socialmente, esse mesmo ódio, impulsionou a resistência e a luta pela busca de direitos culturais, étnicos, políticos e religiosos da mesma população negra.

O ressentimento estaria na base do igualitarismo democrático destruidor, na raiz dos movimentos populares, socialistas e anarquistas e, em uma só palavra, na origem da decadência das sociedades ocidentais (ANSART, 2001, p.17).

Os ressentimentos, vistos pelo ângulo sociopolítico, colocam grupos sociais diferentes na relação dinâmica entre o bem e o mal, o bom e o ruim, o amor e o ódio. Esses sentimentos acabam por orientar as relações existentes em determinados grupos, como os movimentos negros, e ultrapassam as diferenças que existem dentro desses. Os movimentos negros, por exemplo, se diferenciam entre si em relação à postura diante da cultura judaico-cristã ocidental. Enquanto alguns grupos se reconhecem integrados e formalizados moralmente por essa ideologia, outros resistem terminantemente a ela, mantendo sua formação baseada na herança afro, animista ou islâmica. No entanto, unem-se no que tange ao rancor ao elemento branco e às sociedades ocidentais. Mesmo que não venham a proclamar o fim destas, ao contrário do que disse o autor.

Ansart em sua reflexão trouxe os seguintes questionamentos:

“que memória conserva o indivíduo de seus próprios ressentimentos?
(...) Que memória conserva um grupo de seus próprios ressentimentos e dos ressentimentos dos inimigos dos quais foi vítima?” (ANSART, 2001, p.30).

Partindo do princípio que memória individual não existe em si mesma, uma vez que os indivíduos vivem em sociedade e necessitam do outro para serem pontos de referência de suas lembranças, cada um de nós utiliza, ao rememorarmos, elementos, idéias e signos que marcam o meio, ou os grupos aos quais pertencemos, como uma herança que nos pertence (HALBWACHS, 1990, p.54). As mulheres originárias de famílias negras, mesmo que não tenham vivido os tempos da escravidão e mesmo que não tenham vivenciado diretamente e historicamente ações racistas, trazem em suas memórias os significados de exclusão que “ocupam um lugar na memória da nação” (HALBWACHS, 1990, p.54). Nossa memória pessoal utiliza-se da memória coletiva para organizar-se, às vezes as duas se misturam e, no exercício da fala, ao colocarmos os fatos que nos marcaram para o outro que nos ouve, alguns fantasmas da história dos grupos que pertencemos vêm à tona, não há como fugirmos deles.

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata de memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. (POLLAK, 1992, P. 204).

Mulheres negras de várias gerações, desde o período da escravidão, foram analisadas e vistas pelo seu biótipo: seu corpo de formas avantajadas, o nariz largo, a boca grande, o cabelo crespo, (ruim, comumente caracterizado). Foram cantadas de forma grotesca, com em *Teu cabelo não nega* (Lamartine Babo e Irmãos Valença). Para muitos uma simples marchinha de carnaval, mas que marcava, já na década de 30, qual era o lugar da mulher negra. A mulher do cabelo ruim, que não escondia sua origem, mesmo que tivesse a pele mais clara, no caso à mulata (termo pejorativo, derivado de mula) e que poderia dar algum prazer ao homem branco, uma vez que a cor dela não pegava (não o tingiria). Nesse caso, não tem como, não colocar até o meu ressentimento para fora.

O teu cabelo não nega
 Mulata
 Porque és mulata na cor
 Mas como a cor não pega
 Mulata
 Mulata quero o teu amor.

Nem eu, nem nenhuma das professoras entrevistadas, vivemos o início do século XX, mas as expressões racistas colocadas nessa música, e em outras muitas, ditas e cantadas em relação a nós, fazem parte da idéia que constituíram nossas avós, mães e nos foram transferidas, nos significando e dando um sentido da imagem que temos de nós mesmas, a negação do corpo negro na rememoração é marcada por essa imagem negativa, construída coletivamente e marcando nossa identidade.

III – O fio da Identidade

O terceiro fio se apresenta na forma dos processos identitários. Sendo que no caso dessas professoras os fatores gênero e étnico são elementos importantes nesse processo.

A identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência. Como escreve Calhoun⁵,

(...) não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre 'nós' e 'eles'. (...) O conhecimento de si – sempre uma construção e não uma descoberta, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros "(MUNANGA, 2003,p.38).

Do ponto de vista da antropologia, todos os processos identitários são construídos a partir de elementos da história, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das relações religiosas e das categorias culturais. Porém, os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades, transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízem na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo (MUNANGA, 2003)

Tendo em vista que a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força, podemos distinguir três formas desse processo:

(...) a identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;(...) -a identidade de resistência; que é produzida pelos meios sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante.(...);

⁵ Autor citado no texto de Kabenguele Munanga.

(...) -a identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social.(MUNANGA, 2003. P.47-48).

Essas identidades, não podem, porém, ser observadas, do ponto de vista da teoria sócio-antropológica, como essência ou ser apontadas somente por seu teor progressivo ou regressivo fora do contexto histórico. Elas são dinâmicas e dialéticas, são interdependentes e em relação à mulher negra, ao enxergar-se em qualquer uma delas, o elemento negro a coloca, na maioria das vezes, em posição de inferioridade. No entanto, quando essas identidades dialogam, é a própria mulher negra que busca criar seus espaços de resistência e construir seus projetos.

Todavia, apesar dos processos sociais de formação identitária serem dialógicos, a identidade legitimadora marca profundamente a constituição da mulher negra e para ela podemos buscar justificativas na modernidade dos séculos XVIII e XIX. A Modernidade trouxe uma nova noção de humanidade: uma apreensão do ser humano pensado essencialmente através das noções de igualdade e de liberdade. Essa idéia foi aos poucos sendo atravessada pela tensão entre duas exigências autênticas: a primeira exigência corresponde à natureza essencial de humanidade (humanismo essencialista de Grotius) - o homem é um animal racional - valores do universalismo ou humanismo abstrato e democrático, segundo os quais, existe uma natureza comum a todos os homens, idênticos em cada um deles, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintas (de idade, sexo, etnia etc). Esse universalismo esteve presente, por exemplo, na Declaração dos Direitos do Homem de 1789, onde todos aparecem sendo reconhecidos como iguais perante a lei e tendo seus direitos naturais reconhecidos como inalienáveis. Mas, esse "todos", estendia-se aos negros escravizados nas colônias americanas? Estendia-se às mulheres abusadas sexualmente e violentadas por seus donos e donas?

A segunda exigência se fez presente, desde o início do século XVIII, na Alemanha, depois na França e na Inglaterra: a perspectiva de uma tirania universal e o conceito essencialista do homem, que podia igualmente servir de

pretexto para discriminar, do resto da humanidade, os indivíduos, ou grupos de indivíduos, não correspondentes à identidade específica, e também para excluí-los em direitos e em fatos da humanidade plena e inteira. (MUNANGA, 2003). Basta remetermo-nos ao período após a abolição da escravidão do Brasil e vermos a posição que coube aos negros libertos. A eles couberam as condições de servidão e de subordinação social, cabendo à mulher o papel de buscar recursos financeiros e de (sub) existência na prostituição, na lavagem de roupa, na faxina, na condição de empregada doméstica, para sustentar seus filhos e maridos que sofriam com a falta de emprego e com o racismo.

A maioria das sociedades modernas ocidentais criou brechas à discriminação de todos os indivíduos que não apresentassem os elementos legitimados, como essenciais, ao Homem comum, ao cidadão, como a cor da pele, a orientação sexual, a produtividade, a cultura, a religiosidade e outros vários elementos.

O Estado democrático, como Estado de direito, definiu-se, a partir do princípio, que todo ser humano seja reconhecido e respeitado como um sujeito do direito: “Os homens nascem livres e permanecem livres e iguais em direito”. As dificuldades surgem quando se trata de aplicar essa noção de sujeito de direito a alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, a respeito dos quais é importantíssimo perguntar-se: até que ponto eles podem ser considerados como sujeitos do direito? Até que ponto as mulheres negras no Brasil podem ser consideradas sujeitos do direito?

“Penso que, no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam. Os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a idéia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial. Para existir uma unidade nacional não é preciso uma unidade cultural (...). Cultura e comunidade não devem ser confundidas, porque nenhuma sociedade aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa, tendo em vista que as culturas são construções que se transformam constantemente ao reiterar experiências novas’ (MUNANGA, 2003, p.46-47)”.

Em relação aos processos identitários da mulher negra, está na alteridade das relações com o “outro”, aquele que a “vê”, a identifica e a diferencia, o fundamental para a construção de sua subjetividade. Essa se revela na maneira de ser, sentir, pensar, fazer, perceber e julgar. Essa maneira de ser em relação ao fator étnico-cultural é o que permite aos indivíduos negros a possibilidade de escolhas e de relações com determinados grupos sociais.(MEDEIROS, 2001) Se a visão legitimadora prevalece no olhar do outro, enquanto uma realidade mestiça e isenta de conflitos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos, ser negro pode não mais fazer parte da construção identitária de ser humano, ou ao contrário, essa falta do olhar para o fator que os diferencia pode suscitar um projeto de identidade que valorize os elementos que geralmente são reconhecidos como comuns e aceitáveis. Encarar-se como sujeito do direito perpassa o fator socioeconômico e político, e atravessa o entendimento do grupo étnico, ao qual os direitos democráticos foram direcionados.

A escola, como uma instituição de direito do Estado democrático, deveria servir de mediadora da construção da auto-estima e da imagem dos grupos étnicos que a constituem, porém:

(...) assume uma postura ingênua, para não dizer covarde, em relação ao que acontece (...). Reforça o protótipo do ideal branco e não favorece o desenvolvimento da auto-estima positiva. (MEDEIROS, 2001, P.15)

Se a imagem do comum passa pelo ideal branco na comunidade, na família, nos meios de comunicação e está reforçada na escola, que é o ambiente onde uma boa parte da população passa vários anos de sua vida, essa passa a integrar a imagem que o sujeito tem de si mesmo, podendo gerar conflitos e contradições sobre papéis e identidades.

Porém, Andréa Medeiros (2001), citando Cuche, diz que na tessitura das identidades entrelaçam-se dois fios antagônicos: o objetivo, que traz os elementos comuns como hereditariedade, genealogia, língua, religião, vínculo com o lugar (território) e a personalidade básica de cada pessoa; e o subjetivo, que dá a essa

mesma pessoa a liberdade de escolher como quer se identificar, que a princípio parece uma escolha individual, e por isso arbitrária, deixando à margem a alteridade, mas esse princípio localiza-se no contexto cultural e histórico, onde os indivíduos orientam-se na busca por suas escolhas. Portanto, a identidade é uma construção constante que se elabora de acordo com a posição da pessoa aos grupos com os quais está em contato.

Nesse contexto de avaliação identitária, entram as mulheres negras, que se constituem na relação com seu próprio corpo, com seu cabelo e também com a imagem que os grupos constroem dela. Eliane Cavalleiro (2006) analisa a construção dessa identidade negra feminina, a partir da pesquisa de crianças na escola, nos primeiros ciclos de alfabetização e afirma:

Numa sociedade como a nossa, na qual, predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2006, P.19).

A relação da mulher negra com expressões como: “mulata linda”, “crioula”, “negrona”, “nega do cabelo duro”, “cabelo pixaim”, “negra tanajura”, “negra fedida”, e outras mais, sejam elas na intenção do elogio ou não, constituem a identidade dessas mulheres desde os primeiros tempos escolares e familiares, cabendo a elas as escolhas de como lidar com essas características, legitimados pelos meios sociais. Uma declaração da pesquisadora chamou minha atenção para como a relação da mulher negra com o seu fenótipo é relevante: “No final da entrevista com uma professora negra, ela comentou: ‘Você é muito bonita. Não seria discriminada. Hoje o negro está muito bonito. Você passa por branca’”. (CAVALLEIRO, 2006, P.41).

Poderíamos avaliar aqui quais as imagens sobre o negro essa professora organizou em suas memórias. Para fazer esse comentário, porém, essa frase é parte integrante de muitas falas que nossas professoras ouviram durante seu tempo de estudante, seja na escola ou na universidade. O que auxiliou na sua

formação identitária e deu a ela um olhar sobre os saberes escolares. Verifiquei então, de que forma que essa relação ocorre.

IV – O fio dos Saberes Escolares.

Para refletir em como a memória e a identidade podem interferir no papel da professora e no currículo de História utilizado por essa em sala de aula, é necessário buscar a relação dos professores com os saberes e a sua natureza. Maurice Tardif (2002) explica que os saberes são epistemologicamente sociais, plurais e temporais. Sociais, por terem suas origens em grupos e serem voltados para seres sociais, ou seja, os saberes são produzidos na família, na escola, na universidade, nos grupos sociopolíticos como: partidos políticos, movimentos sociais e religiosos. Saberes enraizados na modernidade ocidental e que necessitavam de um desenvolvimento de recursos educacionais, de “corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna” (TARDIF, 2002, p. 33-34). A pesquisa científica, no entanto, está ligada, nas sociedades contemporâneas, à sua relação aos centros de formação tradicionais, às universidades e toda uma rede de instituições, que assumem o papel de produzi-la. Além dessa produção científica, cabe à essas instituições o papel de difundir os saberes sociais, disponíveis, de forma sistematizada, ao modelo da cultura da modernidade.

No entanto, à medida que esses saberes sociais foram sendo produzidos e “tendem a se impor como um fim em si mesmos”, as atividades relacionadas à educação passaram a ocupar um outro espaço.

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas

cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. (TARDIF, 2002, p. 34).

Essa separação entre a utilização dos saberes produzidos nos meios científicos e o utilizado pelas escolas fez com que o corpo docente e a comunidade científica se tornassem dois grupos distintos. No entanto, essa produção aparentemente fabril dos saberes é histórica, uma vez que faz parte dela sua formação e sua aquisição. Esses saberes, e qualquer outro produzido, integram um sistema complexo de aprendizagem e de formação. Os saberes antigos passam sempre por uma reformulação e se misturam aos novos, e os novos podem partir desses saberes antigos, exatamente pelo fato desses serem mutáveis, ressignificados no processo de aprendizagem. O papel do professor está justamente na relação de mudança desses saberes plurais e científicos, trazendo a eles novos significados ao processo cognitivo de seus alunos.

Os saberes são também plurais por serem frutos da experiência (núcleo vital do saber docente segundo o autor), formados a partir da interação do professor com os meios em que viveu ou vive (trabalho, família, etc). Neste campo a relevância pode estar no saber fruto da práxis, onde o tempo como aluno e a representação social do que é ser um bom professor permeia sua experiência como docente; fazem parte dos saberes da experiência os saberes pedagógicos, normas e reflexões que permeiam a prática escolar, e que são frutos das reflexões sobre a prática educativa, algumas ideologias se tornam responsáveis pela forma do saber-fazer do professor e por como ele enxerga o ser profissional da educação.

A experiência também é fruto dos currículos escolares com os quais estiveram em contato durante todos os anos enquanto alunos e depois como professores;

(...) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.(TARDIF, 2002, p. 38).

Esses saberes curriculares são frutos de políticas públicas educacionais e que pouco leva em consideração as realidades nas quais as escolas, alunos e professores estão inseridos. Vêm prontos para mostrar o que se deve, ou não, ensinar enquanto saber erudito aos alunos. Transformam-se em parâmetros de comparação sobre o que deve e o que não deve ser feito pelos professores. São também frutos das disciplinas.

Saberes disciplinares, construídos nas universidades e que correspondem a diversas áreas do conhecimento, fragmentados, com pouca relação entre si e organizados em saberes específicos pela academia. Esses surgem das tradições culturais e dos grupos sociais, produtores de saberes, e são transmitidos aos professores em suas vidas acadêmicas (TARDIF, 2002).

Os saberes dos professores são igualmente temporais por terem uma origem e por ser adquirido, portanto, são historicamente constituídos. De acordo com Tardif, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, ‘sempre com o passar do tempo’, o seu “saber trabalhar””. O tempo é um fator importante na relação dos professores com os seus saberes e sua práxis, uma vez que com o tempo o aprendizado da função passa a se confundir com o tempo de vida. O aprendizado do trabalho passa a inserir-se no cotidiano familiar e social, passa por uma formação mais ou menos longa, principalmente no caso do professor, que tem os primeiros contatos com a profissão ainda como aluno em sua infância, posição essa que se estende até a academia.

Após sua efetiva vida de professor o processo de aprendizagem se transporta para o dia-a-dia em sala de aula, e no contato escolar e com todos os saberes produzidos e reformulados por esse meio. A condição temporal exige que o trabalhador da educação desenvolva seus próprios saberes como frutos do processo do trabalho. Esses saberes exigem prática, experiência, hábito e tempo.

Pensando nesses saberes então constituídos refaço as perguntas de António Nóvoa (1995): “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (NÓVOA, 1995, p.16).

Os processos identitários, “a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p.16) são resultados das lutas e conflitos que cada um tem em seus grupos de convivência, nesse processo de formação de uma identidade, ocorre um espaço de construção do como “eu” vou ser e vou estar na profissão. Aqui, entram elementos pessoais e coletivos, construídos ao longo do tempo e história de vida. “É um processo que precisa de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995, p.16).

Pedagogicamente, todo professor faz escolhas em relação ao trabalho em sala de aula, essas escolhas se dão a partir das relações humanas, individuais ou sociais, vividas na escola, todas ao mesmo tempo. Essas escolhas acontecem através dos juízos e julgamentos que os professores fazem dos conteúdos, das normas, do corpo de colegas e de toda a pluralidade que se apresentam ante eles. Esses juízos e valores são resultados do processo identitário de cada um desses professores, inclusive dos silêncios que se estabeleceram em sua formação e que estão presentes em suas memórias. Os professores necessitam interpretar os objetos e objetivos que se apresentam a eles, dando sentido e construindo situações que possibilitam a integração desses objetos em seu trabalho pedagógico. A questão maior está no fato de serem humanos os principais objetos de trabalho dos professores, “individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Os professores, devido a isso, por mais que trabalhem para grupos, não podem deixar de levar em conta, as diferenças individuais, uma vez que são os indivíduos os sujeitos da aprendizagem.

O fator individual requer dos professores uma preocupação com um resultado voltado para a unicidade, para a particularidade, para a instabilidade, ao contrário do que lhe é posto pelos saberes curriculares e científicos (universais, globais, gerais). Este fator foge das fórmulas, das receitas e das técnicas inseridas de forma definitiva.

Esse mesmo fator individual provoca no professor reações diante desses alunos de realidades socioculturais e étnicas diferenciadas.

“Por exemplo, o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores”. (TARDIF, 2002, p. 128).

O professor reage diante de seus alunos de acordo com os elementos que o constituíram enquanto pessoa. E esses elementos tornam-se responsáveis pelas relações construídas em sala de aula, como por exemplo, a forma de pensar o aluno percebendo suas emoções, seus medos, alegrias ou seus bloqueios afetivos.

Eles têm suas intenções e razões ao selecionar o currículo com o qual vai trabalhar, Tardif (2002) explica que, em geral, o professor sabe o que faz e porque faz. Objetivamente, realizam seleções, mas isso não quer dizer que ele é racional o tempo todo. Essa noção de saber está ligada a certas exigências de racionalidade, a um “saber-fazer”. O autor descreve o que seriam esse “saber” e essa “racionalidade”:

(...) “chamaremos de” saber “unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meios de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc.” (TARDIF, 2002. P.199).

Pensemos nesse saber do docente e o uso dessa racionalidade na relação professor/aluno. Duas pessoas que têm seus processos identitários constituídos de elementos diferenciados e que reagem à visão de mundo e à função de cada um no espaço escolar. O professor, de certa forma, tem que ser capaz de apresentar razões para justificar seus pensamentos, seus discursos e suas escolhas, a racionalidade aqui pode não ser uma exigência do trabalho do professor, mas evidencia uma capacidade formal destes: a argumentação. E esta, só aparece pelo fato dos conhecimentos, os saberes, serem mutáveis, possibilitando ao professor objetos novos ao seu ser racional.

Esses quatro fios me auxiliaram na tessitura da base teórica, que me ajudaram na leitura da história de vida de cinco professoras de História. Para tal, foi necessária a elaboração de um quadro comparativo que se compõem de elementos comuns à suas histórias: a família e a adoção, a escola, os ressentimentos e negritude como marca identitária.

3- MARIA, MARIA... NEGRAS MARIAS

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta
 Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor.
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas agüenta.

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça.
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria, mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania de ter fé na vida (Música
 Maria, Maria – Milton Nascimento)

Buscar os caminhos da pesquisa qualitativa permitiu-me imergir no ambiente subjetivo das histórias de vida das professoras investigadas. Foi um verdadeiro mergulho em suas emoções e simbolismos. As narrativas orais, às quais eu fui submetida, descortinaram contextos sociais responsáveis pela suas identificações, intenções e motivos a partir dos quais suas escolhas profissionais e sua ação docente passaram a fazer sentido.

De antemão, informo que todas elas, em algum momento de suas falas, se identificaram como negras. Com olhares diferenciados sobre essa negritude. Essa questão, a qual eu me questionava logo nos caminhos investigativos, esteve presente em suas falas em momentos variados e por motivos diversos: em relação ao corpo, à afetividade, ao trabalho ou em relação à família. Mas, antes de desenvolver qualquer análise, vou apresentá-las.

A primeira professora entrevistada foi **Maria Aída**, tem 34 anos, solteira, filha de pai e mãe negros, mora com os pais, uma irmã e uma sobrinha. Tem uma meio-irmã, filha de um relacionamento do pai ainda solteiro. Cresceu numa dicotomia entre a religiosidade cristã-católica, assumida pela família, e as benzeções no Terreiro de Candomblé e os amuletos da mãe pra evitar doenças e trazer boa sorte. Militou em movimentos negros. Graduada em História, e Mestre

em Ciências da Religião, é professora de História na rede pública municipal no ensino Fundamental e Médio e leciona em uma pós-graduação de uma faculdade particular.

Cheguei até ela por indicação de dois amigos em comum. Já a conhecia de vista, de encontros sobre a temática do negro na escola, de discussões sobre imagens no livro didático, encontros na cidade referentes à semana da consciência negra, mas nunca tinha me aproximado dela. A imagem que me passava era de uma mulher forte, combativa, segura de si. Uma verdadeira militante. Com ela fiz minha entrevista piloto e, mediante toda uma imagem pré-concebida que eu mantinha, me encolhi completamente diante de Maria Aída.

Essa entrevista foi dominada por ela, pela fala dela, com poucas interferências minhas. Vi-me diante de um personagem que já tinha um discurso organizado de toda a sua trajetória. Mesmo quando a questionava sobre relações familiares e sobre suas lembranças pessoais, seu discurso organizado se misturava a uma memória coletiva do desenvolvimento do movimento negro e do imaginário sobre a mulher negra no Brasil. Ela dizia pra mim aquilo que ela achava que eu gostaria de ouvir, sem se abrir a mais nada. E eu não consegui transformar isso. Saí da entrevista com a sensação de que não a conhecia realmente. Ao ouvir sua fala tive a certeza de que não havia me aproximado dela. Após refletir sobre meu papel enquanto pesquisadora fiz alguns ajustes no instrumento de pesquisa e entrei em contato novamente com ela, foram vários desencontros até conseguirmos meses depois nos reencontrarmos. Mas um detalhe me chamou a atenção: nenhum dos dois encontros foi em sua casa, à primeira deu-se na casa de uma amiga e o segundo em uma livraria/café. O que denotava certo distanciamento.

No entanto, esse reencontro foi para nós duas, algo novo, não éramos mais entrevistadora e entrevistada. Éramos duas mulheres que estavam dispostas a se ouvir, a se conhecer. E em um momento de sua fala, ela me disse que a casa é para ela um lugar sagrado, e que para freqüentá-lo tem que ser alguém muito próximo, o que não era meu caso. Mesmo assim, a mulher que se apresentou diante de mim era real e desarmada; que ri, sente raiva e medo, mas que mantém uma capa de dureza, não por ser segura de si, mas por suas próprias circunstâncias de vida, como ela mesma diz: - “Eu preciso da “capa” da

competência porque a única forma de ser reconhecida é por ela. Veja: eu estou completamente fora de todos os outros estereótipos, sou gordinha, negra, uma pele estranha e o cabelo crespo”.

Na infância, várias lesões de pele surgiram por todo o seu corpo, dando a ela uma marca que a diferencia totalmente, porque, além de lidar com as discriminações e rótulos que são atribuídas às mulheres negras, ela teve que aprender a lidar com o estranhamento que suas lesões causam nas pessoas. E o olhar sobre as mesmas ultrapassa inclusive ao fato dela ser negra. A busca por tratamentos e o aprendizado de lidar com os olhares alheios se tornaram fatores determinantes nos seus relacionamentos pessoais, afetivos e profissionais.

O nome dela foi escolhido exatamente por causa dessa imagem de dureza e competência que ela demonstra diante das pessoas, mas que não mostra a luta interna diária que essa mulher trava para ter coragem de enfrentar o preconceito alheio. Aída é o nome da princesa etíope da Ópera de Verdi, tem origem no latim e significa próspera, mas refere-se também a uma pessoa instável, que tende a perder o controle das emoções, mas tudo na vida é muito claro e honesto, na cultura etíope significa raça. Esse nome foi uma escolha solitária, fiquei dias pensando em qual seria até ver que esse é que melhor retrata uma mulher tão plural.

Foi Maria Aída que me mostrou o sentido real de trabalhar com histórias de vida, sobre essa experiência de me mergulhar na palavra e entender o sentido que elas dão às pessoas. “O homem é um vivente com a palavra”. (LARROSA, 2002, P.21).

A segunda entrevista foi com **Maria Benedita**, tem 60 anos, casada, mãe de uma filha que adotou ainda bebê. Filha de mãe negra, não conheceu o pai. Perdeu-se da mãe, que era alcoólatra, ainda na infância e passou a morar nas ruas do centro de Juiz de Fora. Foi acolhida, aos nove anos, por uma família de classe média alta, num bairro da zona sul da cidade. Tornou-se “cria” da casa, já que trabalhou para eles por 40 anos, realizando trabalhos domésticos sem remuneração. Alfabetizou-se sozinha na casa da patroa, ouvindo os filhos desta fazerem as lições da escola. Teve seu primeiro documento, a certidão de nascimento, aos 18 anos, quando teve a primeira oportunidade de freqüentar uma escola. Conseguiu economizar o dinheiro do salário como professora e montou,

na década de 70, uma escolinha com turmas das primeiras séries do Fundamental que manteve até a década de 90. Porém continuou trabalhando como doméstica na mesma residência e morando lá. Kursou Estudos Sociais, montou seu próprio apartamento. Abriu uma loja de roupas e comprou um carro. Contratou um detetive particular para localizar a mãe, mas não a encontrou viva. Sozinha, sem parentes, adotou uma menina, hoje com 17 anos. Fez licenciatura plena em História em outra faculdade particular no estado do Rio de Janeiro. Sua loja foi assaltada, forçando-a a vender a escola, o carro, abrir mão do apartamento. Desempregada, ela, o companheiro e a filha, tiveram que recomeçar do zero. Leciona História na rede municipal.

Nossa entrevista aconteceu em sua casa, apontando uma possibilidade maior de aproximação e após a experiência anterior com a entrevista de Aída, já fui com outra postura, mais preparada para ouvir. Só havia em elemento que deveria romper: a imagem que já tinha formulado sobre ela. Um amigo, quando soube da minha pesquisa, me disse que tinha trabalhado com uma pessoa interessantíssima, que poderia ser um contraponto em minhas análises, por ser uma professora de História negra que não trazia em si essa identificação. Foi o fato que mais me atraiu. Depois, Maria Aída também fez esse mesmo comentário: que conhecia uma professora que trabalhava com ela e que não fazia a discussão sobre o negro em suas aulas. Ela inclusive foi a responsável pelo meu contato inicial com Maria Benedita.

Duas pessoas que tinham uma mesma opinião sobre a professora acabaram influenciando meu olhar sobre ela. Esperava encontrar uma mulher negra que não se enxergava enquanto tal. Essa imagem se rompeu nas primeiras palavras de Benedita. Assim que ela começou a contar sua história eu vi que o que havia nessa mulher não era falta de identificação com o ser negro, ela se reconhece assim, mas não é uma questão que a move, ao contrário, não mexer no assunto foi a forma que encontrou para ser aceita pela sociedade. Ela se aproximou ao máximo do referencial branco para não passar por mais discriminações que já tinha sofrido.

Ela faz questão de contar a sua história, inclusive tem o desejo de um dia escrever um livro contando tudo o que passou e como chegou a ser o que é hoje. Ela tem toda uma história organizada na sua cabeça e quando fala é isso que

vem à tona, tanto que algumas vezes eu fazia uma pergunta e ela falava: “Eu chegarei a este momento, mas primeiro vou contar essa parte.”. Falar de si para ela é uma necessidade e um orgulho. Para ela, ser negra não foi crucial para ter sido abandonada pela mãe, ter vivido em uma família fazendo trabalho não remunerado, ela acredita que foram circunstâncias de vida e as condições socioeconômicas que levaram a isso.

Ao começar a questioná-la sobre sua atividade como professora de História e suas escolhas curriculares, ela teve algumas dificuldades porque estava preparada para falar de sua vida, mas não de seu trabalho. Para que ela pudesse me contar como organiza seu currículo, como pensar o fato de ser professora de História e mulher negra, foi necessária outra entrevista.

Nessa segunda entrevista eu pude observar melhor a influência de sua história de vida na sala de aula, ela falou de modo mais simples, menos organizada e sua personalidade apresentou-se para mim com muito mais clareza. Essa mulher me impressionou, me desestruturou e mais uma vez o meu lado pesquisadora foi reorganizado.

Quando contei essa experiência para minha mãe, ela me disse que essa mulher deveria agradecer muito a Deus por tudo o que passou e por acima de tudo ter conseguido organizar sua vida e se tornar digna, com uma família e uma profissão bacana. Com isso, minha mãe sugeriu que ela deveria chamar Maria Benedita que tem origem no latim e quer dizer abençoada, louvada.

A entrevista com **Maria Cândida** veio logo depois. Ela tem 52 anos, casada e mãe de um menino, adotado quando tinha três anos de idade. Filha de pai e mãe negros nasceu na zona rural de uma cidade próxima a Juiz de Fora. Tem como sua principal lembrança sua infância feliz. Devido a dificuldade em manter-se estudando em sua cidade, mudou-se para a casa de uma amiga em Juiz de Fora, com 14 anos, para poder cursar o magistério. Arrumou trabalho de empregada doméstica em casas de família para manter-se. Retornou à cidade natal e chegou a lecionar. Trabalhou num hospital em Petrópolis como auxiliar de enfermagem e lá fez o curso técnico de enfermagem. Voltou a sua cidade natal oito anos depois, e foi lecionar numa escola de zona rural para turmas de alfabetização. Transferiu-se para Juiz de Fora após ser aprovada em concurso público do Estado de Minas.

Participou do movimento negro e chegou a fazer curso de língua crioula. Fez Estudos Sociais numa faculdade particular e algumas disciplinas isoladas do curso de História na UFJF e em uma faculdade particular no estado do Rio. Não concluiu a licenciatura em História.

A conheci quando eu cursava a graduação em História na UFJF, uma amiga em comum nos apresentou na época, mantivemos um bom relacionamento, mas não mantínhamos contato há anos por causa da correria do cotidiano. Lembrei-me dela quando comecei a fazer uma sondagem sobre as professoras negras que lecionam em Juiz de Fora na rede pública. Entrei em contato e ela se prontificou imediatamente a me atender. A figura de Maria Cândida me remete a casa, ela tem um ar calmo, tranqüilo e muito mãezona. A escolha do seu nome seguiu o caminho dessa imagem que tenho dela. Procurei um nome que fosse singelo, suave como ela e, Cândida, no latim, significa inocente. Além disso, as lembranças que mais trouxeram um brilho nos seus olhos foram as que remetiam à sua infância, à relação com seus alunos e com seu filho. Tudo o que remete à criança tem um sabor diferente pra ela.

Entrevistei-a em sua casa, sentada à mesa da cozinha comendo pão de queijo e tomando café com leite. Foi um excelente bate-papo, apesar de não esquecer de que havia um roteiro para a entrevista e que não poderia deixar de abordar determinados aspectos da fala dela, foi tudo muito tranqüilo. Essa interação foi importantíssima, principalmente na hora em que ela se preparou para me contar que não tinha concluído a graduação em História e que não lecionava História na segunda etapa do ensino fundamental.

Continuei a entrevista a partir desse momento esperando algo que me permitisse incluí-la na pesquisa, foi quando ela começou a relatar sua experiência como professora que essa chance apareceu. A História ensinada é referência em todo a sua prática, grande parte de suas estratégias didáticas, baseia-se em elementos da epistemologia da História que a auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. A negritude acompanha essa mesma prática, está presente em sua fala, em suas propostas pedagógicas e a preocupação com a diversidade perpassa todo o seu discurso como professora.

Maria Cândida me deu a chance de pensar a importância do ensino de História nas séries iniciais. A aproximação com a produção do conhecimento, o

pensar a relação temporal e espacial, a importância da pesquisa, a construção de mitos, mantendo as devidas proporções do ensino, auxiliam muito o processo de alfabetização, letramento e oralidade infantil.

Maria Alice foi a quarta entrevistada, tem 34 anos, é casada e não tem filhos. Foi adotada ainda bebê por pais brancos, era prematura e tinha uma irmã gêmea que faleceu após o parto. Minha mãe deu a ela o codinome de Maria Alice porque disse que se um dia adotasse uma menina ela teria esse nome. Alice é de origem grega e significa verdadeira, autêntica. E sua adoção foi assim uma autêntica demonstração de amor de seus pais adotivos, que escolheram uma criança que tinha poucas chances de vida, com vários problemas de saúde e negra para cuidar. Ela tinha quatro irmãs, filhas biológicas do casal, duas mais velhas e duas muito mais novas. Uma das irmãs mais velhas faleceu num acidente de carro. Teve uma infância e uma adolescência comum. Já adulta teve alguns conflitos familiares por romper com a rigidez da criação familiar. Fez licenciatura em História na UFJF. Trabalhou como garçonne, como professora primária e como vendedora de loja de sapatos antes de lecionar História. Sua primeira experiência no ensino Fundamental e Médio foi como professora substituta de Geografia. No ano seguinte, foi contratada como professora de História.

Há três anos, teve um diagnóstico de câncer de mama e teve que fazer uma mastectomia. Passou pelo tratamento de quimioterapia, mas agora está se recuperando e preparando para fazer a reconstrução mamária.

Meu primeiro contato com ela foi em uma faculdade. Maria Alice foi de uma turma do turno da manhã que entrou no mesmo ano que eu e fazia algumas matérias à noite. Conhecemos-nos através de colegas de graduação, mas nunca mantivemos muito contato. Ela disse na entrevista, que o período da faculdade foi muito difícil por não estar focada naquilo e que fez poucas amizades na época. Quatro anos atrás, nós trabalhamos juntas em uma mesma escola, mas por pouco tempo, porque ela pediu transferência para outra escola. É uma mulher muito bonita, aparentemente muito vaidosa, estava sempre de mega-hair e acabei me lembrando dela por isso, tive interesse em saber se toda aquela vaidade vinha acompanhada da negritude como elemento identitário. Ao contatá-la, se prontificou a me atender, mas ao nos encontrarmos senti nela certa resistência.

Entrevistei-a em sua casa numa situação bastante delicada. Nossa entrevista foi na sala e o marido dela estava presente no início, estava ao computador, mas nada o impediria de ouvir nossa conversa. Isso deixou-nos bastante constrangidas, eu não me importei com a presença dele, mas senti que ela poupava palavras para falar sobre o que eu perguntava. Após uns 20 minutos ele saiu de casa e aí a conversa mudou completamente. Ela me relatou fatos muito íntimos, que eu inclusive omiti dos seus relatos a pedido dela, e que marcaram-na profundamente. Estes fatos estavam ligados a problemas em suas relações amorosas e familiares, que ela acredita terem sido responsáveis pela sua depressão e posteriormente pelo seu câncer de mama.

Quando eu via aquela mulher belíssima e altiva andando na faculdade e na escola, nunca passou pela minha cabeça que ela passasse por problemas tão profundos, fiquei satisfeita por ela ter confiado em mim para relatar tudo aquilo, afinal eu era uma quase estranha para ela, mas algo em minha postura rompeu com a resistência inicial e deu-lhe liberdade para se mostrar sem muros. Agradeço novamente às minhas duas primeiras entrevistadas que me fizeram ver a entrevista sob novos ângulos.

Ela deixou muito claro que tomou consciência da sua negritude pelo olhar do “outro”, afinal, como ela disse, não havia como ignorar esse fato crescendo no seio de uma família branca. A sua constituição, entretanto, está muito ligada à sexualidade da mulher negra. Ao padrão do estereótipo sexual que é dirigido às mulheres negras desde a escravidão. E essa referência passou a fazer parte da sua vida como docente. Isso fica muito claro quando ela relata as atividades e os temas transversais que atravessam o currículo com o qual trabalha. Todos eles ligados à afetividade e à sexualidade.

Nós duas trocamos muitas experiências, minha história de vida se aproxima muito da dela em relação à saúde, em relação à marca da sexualidade. Recebemos os mesmos rótulos e isso nos aproximou bastante.

Por fim, **Maria Vitória**. Ela tem 53 anos, é divorciada e mãe de três filhos, um deles faleceu recentemente. Já é avó de três netos. Filha de pai negro e mãe branca, disse ter sofrido com a discriminação dos dois lados da família. A mãe faleceu quando ela tinha dez anos. Ela e os irmãos foram entregues aos cuidados da avó paterna. Teve uma educação muito rígida sob a orientação da avó.

Casou-se muito nova, aos 18 anos, foi morar no interior de São Paulo. Ao retornar para Juiz de Fora, trabalhou como servente de pedreiro na construção da própria casa. O marido ficou morando no interior paulista, depois se transferiu para Belo Horizonte. Ela não teve alternativa, a não ser cuidar dos filhos sem o apoio direto dele.

Cursou o Ensino Fundamental em Juiz de Fora, antes de se casar, e parte do Ensino Médio no estado de São Paulo. Logo depois que retornou, terminou o magistério e começou a lecionar no antigo programa de Educação para Jovens e Adultos, conhecido como Mobral. Lutando para manter a casa, os filhos e trabalhando fora, formou-se em Estudos Sociais numa escola particular.

Concursada pela prefeitura, lecionou para as primeiras séries do Fundamental, logo depois passou a lecionar História para a segunda etapa do Fundamental regular e para o Ensino de Jovens e Adultos, função na qual se encontra hoje. Acumula um cargo administrativo na Secretaria de Educação. Separou-se do marido após 28 anos de casada e recentemente fez uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Conheci Maria Vitória por indicação de uma amiga que a conhecia do trabalho na Secretaria de Educação. Ela também foi muito receptiva e se dispôs prontamente à entrevista. Essa mulher sim, foi uma verdadeira surpresa para mim, eu não sabia nada dela, não tinha nenhuma referência a não ser que era professora de História. Ela me convidou à sua casa e lá chegando tive a impressão de uma mulher independente e bem sucedida. Ela me explicou que a casa não era dela, estava morando ali a convite de uma amiga que lhe ofereceu a casa na esperança dela se recuperar da depressão e dos problemas familiares que teve após a morte do filho mais velho. Explicou-me que a casa dela era tão grande e tão confortável quanto aquela, mas que não tão cedo ela pretende voltar para lá. A imagem inicial que tive dela se manteve e à medida que ela foi relatando sua história eu percebi a luta que foi para construir tudo o que conseguiu.

É uma mulher ressentida com a vida, mas que tem muita força de vontade, que se apega à fé para continuar lutando e trabalhando. Nossa empatia foi imediata, conversamos como velhas amigas e foi também a minha entrevista mais longa. Ela não se absteve de falar em nenhum momento, não houve silêncio em

sua narrativa, tudo foi exposto e com uma sinceridade assustadora. Talvez por isso nos identificássemos tanto. Era fácil fazer qualquer pergunta para ela, porque havia a certeza da resposta. Ela estava em casa com dois netos mais velhos, e em alguns momentos eles paravam para ouvir as histórias que a avó contava e era bonito ver o encantamento deles. Eles riram muitas vezes e ficavam prestando atenção em cada detalhe do que estava acontecendo, nem na presença deles ela freou a sua fala, não houve constrangimentos. As dores e as alegrias foram expostas com a mesma intensidade. Foi muito bom.

Ser negra para ela é algo que faz parte da vida e ela faz questão de levar isso aos filhos e aos alunos da mesma forma que recebeu do pai e da avó. Um discurso de negritude que não é oriundo de grupos de cultura negra ou dos movimentos negros, mas da família.

Apesar de todos os ressentimentos que me relatou só houve um momento de lágrimas, quando falou do filho e da dor da perda. E por causa de toda essa força de vontade, ao relatar à minha mãe sua história o nome veio quase que imediatamente. Minha mãe disse: - “Essa mulher é uma vitoriosa. Porém, ela não tem consciência disso”. Daí nasceu a Maria Vitória, aquela que venceu todos os percalços que a vida lhe impôs, mas que sente a falta de ter uma família unida e nuclear.

Saí dessa entrevista com a certeza que a palavra é o que dá sentido às pessoas, e foi através delas que construí todo esse capítulo e o próximo.

O Homem é um vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha palavra ou linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, P. 21)

Cinco Marias, suas histórias de vida trazem traços e tintas fortes, se fossem linhas teceriam um bordado de cores vivas. Histórias singulares, diferentes, próprias de cada trajetória, mas também marcadas por alguns fios que se repetem nas diversas histórias: os temas da adoção, da pobreza, do

preconceito, da ascensão vertical pela Educação servem, em certa medida, como elos que ligam as cinco Marias. Diante delas, tive a certeza que ser mulher negra no Brasil é uma luta constante, contra vários elementos sociais, econômicos, classistas, machistas, culturais, que determinam o lugar da mulher negra. Se essa mulher ascende socialmente através do curso superior e a da profissão, essa luta não diminui.

I - Família

Não haveria como começar a falar das memórias dessas mulheres, sem antes passar pelo papel da mulher negra na construção familiar do país.

Durante e após a escravidão, o gênero masculino era a maioria entre a população negra. Porém, apesar desse grupo ser considerado economicamente essencial à manutenção da economia agrária e fundiária do país, eram as mulheres que ocupavam funções sociais importantíssimas ao seu grupo: eram cozinheiras, lavadeiras, amas, doceiras, quituteiras, prostitutas. Com o seu ganho garantiram, por diversas vezes, a compra das alforrias de seus homens. No pós-abolição, os homens negros foram alijados, enquanto mão-de-obra, do processo de desenvolvimento da economia industrial, levando as mulheres a exercerem papéis de manutenção da família econômica e culturalmente falando. Ela mantiveram as mesmas funções que lhe cabiam nos tempos do ganho e também foram grandes responsáveis pelo resgate e manutenção da cultura negra africana e brasileira, inclusive sustentando a manutenção das religiões de matriz africana no Brasil. Elas abriram os terreiros de Candomblé e Umbanda e lideraram a hierarquia religiosa no país.

Essa liderança sócio-econômica da mulher negra deu origem a uma diversidade de formações familiares, uma família onde o papel do homem não era o de provedor e onde as crianças cresciam em torno das mulheres, com um forte

referencial feminino. Os grupos de mulheres negras fizeram uma revolução feminista antecipada.

“As mulheres negras advêm de uma experiência histórica diferenciada, marcada pela perda do poder de dominação do homem negro por sua situação de escravo, pelo exercício de diferentes estratégias de resistência e sobrevivência. Enquanto a relação de dominação e subordinação social da mulher tem como complementariedade a eleição do homem como provedor, temos o homem negro castrado de tal poder enquanto escravo e posteriormente aliado do processo de industrialização nascente.” (CARNEIRO, 1985, p. 27)

A presença da mulher negra à frente de suas famílias, ocupando o espaço de provedora, educadora, sendo o referencial familiar, é uma realidade que ocupa grande parte das famílias brasileira.

(...) minha mãe Maria da Glória e meu pai José. Eles eram um casal muito simples. Minha mãe casou-se com 16 anos (...) muito nova ela era assim.. um arrimo de família, (...), a mãe dela morreu muito cedo e ela ficou zelando à casa, assumiu a mesma com dois irmãos, e a tia Zezé, um pequeno e ela a mais velha. (Maria Cândida)

Essa referência familiar presente na fala de Maria Cândida mostra que, ainda muito cedo, as mulheres assumem responsabilidades de manutenção da casa e da família. A família, enquanto espaço formador na vida e na formação identitária dessas mulheres, torna-se referência inclusive nas relações futuras com o lar, como expressa Maria Vitória em seguida.

-Depois de três anos após meu nascimento meu pai foi me reconhecer.

Marina- Sua mãe era solteira?

-É, minha mãe era solteira, era menina ainda. Muito nova. E o papai não assumiu a paternidade. E o meu primeiro registro foi filha natural. E só vim a saber disso quando fui buscar o documento pro meu casamento (...). Minha mãe morreu muito cedo e eu tinha dez anos. Eu era a única menina e mais três meninos.(...).

Marina- A sua mãe, depois que seu pai assumiu a paternidade ele casou com ela e teve mais três filhos?

-(...) Correto. Mamãe teve um câncer, muito nova, morreu com trinta e um anos (...). Ela teve uma vida muito curta, e nesse espaço de tempo, eu tive a oportunidade de aprender muito com ela. Mamãe era assim: muito caprichosa, gostava de limpar, arrumar, cozinhar. Gostava de tudo. Era costureira, costurava pra fora. E nesse tempo aprendi muita coisa com ela. Eu aprendi a ser dona de casa. Então, com dez anos, quando ela veio a falecer, eu já sabia arrumar uma casa, já sabia fazer comida. Eu era filha única, ela era costureira. Éramos pobre, mas,... Ela era muito caprichosa, então eu andava muito bem vestida. (...) Quando ela faleceu eu fiquei com minha avó. (Maria Vitória)

Uma referência forte de mãe, uma mulher branca, solteira, grávida de um homem negro. Que gera e cuida de uma filha por três anos sem o apoio do homem. Porém, essa mulher continua a fazer parte da renda familiar com o trabalho de costureira. Embora a referência de mãe não seja uma mulher negra, a marca da mulher operando como liderança econômica na família existe, e no caso de Maria Vitória, outro referencial feminino, agora sim, uma mulher negra, passa a fazer parte da sua formação: a avó.

- Eu tinha minha casa, o meu quarto, minhas coisas e então, aquilo tudo acaba, de um dia para o outro. Que a minha avó foi morar na minha casa, inclusive até a pedido mesmo da minha mãe. Quando minha mãe, adoecia, ela falava para avó que, se ela morresse, era para tomar conta das crianças até o papai se organizar. E, assim que ela faleceu, a vovó foi cuidar da gente. Foi pra minha casa. (...) Só que a minha avó, ela já cuidava...(pausa) Ela tinha outras crianças que ela tomava conta, de uma nora que já tinha falecido (...), tinha a Maria, outra menina que ela cuidava, e a casa da minha avó ficava sempre cheia. Sempre tinha alguém que precisava de uma ajuda. Então, foi todo mundo lá pra casa, acabou (pausa) (...) desestruturou... (...) Todas as minhas roupas foram recolhidas, eu não podia usar, porque eu ia morar junto com as outras primas, então, para ela, não era correto eu andar andando de seda e de laisie, enquanto as outras não tinham. Então ela recolheu minhas roupas todas, deu tudo pros outros. Comprou uns panos pra fazer uns vestidos para mim, e a partir disso eu comecei a ter um ou dois vestidos, foi terrível.

Marina- Ela te colocou na condição de menina pobre.

-É, isso. Que eu sempre fui!

Marina- Com a roupa também, ela queria que você mostrasse essa condição.

-(...) ela chega, colocando tudo do jeito dela: - agora vai ser assim... Sabe? O sofrimento foi muito grande pra todos nós. (Maria Vitória)

Esse comentário demonstra a maneira como era a vida do outro lado da família: a família negra matriarcal. Onde a avó já era responsável pela criação de outros netos e que colocava a casa e os seus afilhados de acordo com a suas regras. Ela era a organizadora, a referência moral e a referência sobre a imagem de mulher negra. Em outra parte da entrevista, Maria Vitória coloca que foi a avó que a fez entender a condição de mulher negra, inclusive faz referência ao discurso sobre o papel do negro e de que forma ele deveria agir em sociedade.

A família cumpre um papel conflitivo na vida e na história dos sujeitos negros. É a matriz da construção das identidades, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais. (GOMES, 1995, p. 120)

A família torna-se o espaço onde o negro passa a enxergar-se e a reconhecer-se como sujeito e onde os pilares dos valores de relação positiva com o fenótipo negro, ou negativo, são construídos.

- Uma coisa que tinha que ter em minha casa era o estudo, sagrado: e. Então, nós tínhamos que estudar. Nós tínhamos direito, a uma peça de roupa por ano, entendeu? Mas, em termos de material escolar e de uniforme, a gente tinha tudo. Quando a gente recebia a lista de material e entregava ao papai e ele comprava tudo.

Marina- Não faltava nada.

- Nada. Pra estudar, não.

Marina- Inclusive pras suas primas depois que vieram também, com a vó?

-, Não! Minha vó também. Todas que minha avó cuidou, com um salário muito pequeno, ela lavava roupa para outras pessoas. Era a mesma coisa.

Marina- A escola era sagrada.

- A escola era sagrada. E tinha que estudar. E outra coisa, ela nunca permitia que a gente trabalhasse pra ninguém.(...) Nós fomos criados dentro da religião...

Marina- Qual religião?

-Católica. A gente tinha aquele compromisso da igreja, fé, da oração... (...) Papai tinha uma personalidade muito forte. Chamava muita atenção pra questão da raça, da cor, chamava atenção pra gente: - "Olha, você nunca pode se esquecer de que você é negra". Papai sempre falou isso pra gente. A minha avó também, que ela era uma negra inteligentíssima (...). E ela também se relacionava com as pessoas, mas ela se impunha,

mesmo pobre... Meu avô adoeceu, ela ficou com os oito filhos (...). Ele ficou louco e sumiu. Ela ficou sozinha, com os oito filhos (...) ela morreu com 93 anos, com mais de cem netos. (...) uma mulher de fibra (...) e era uma mulher muito forte. E ela passava isso pra gente. (Maria Vitória)

O lugar do negro, ou da negra. A busca da ascensão social, através da escola. A necessidade de não esquecer a origem, como forma de se impor e evitar o estranhamento diante do olhar do outro sobre si. A família foi responsável pelo discurso de negritude e da obtenção do valor de pessoa, digna de respeito e com direito de viver em meios que, geralmente, são direcionados para os brancos.

Há que estar sempre em guarda. Defendido. “Se impor” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto. (SOUZA, 1990, P. 27)

Não se esquecer da condição de mulher negra, pode ser a forma de não deixar para trás as raízes familiares. Não esquecer que tem que ocupar papéis de destaque, para não ter a sua inteligência ou a sua capacidade questionadas.

- E me lembro então desde muito cedo a minha mãe ter sempre me dito:
- “olha, você é muito inteligente, você é muito esperta”, enfim. E eu venho de uma família, independente da cor da pele, de negros, certo? De pais negros, avós negros, tios negros, com pouca miscigenação e cresci também ouvindo aquele discurso de que “ negro de um lado e branco do outro” que é, segundo a visão dos meus pais e dos meus avós, o formato ideal. Você pode sim ter amigos negros, brancos, mas em termos de relacionamento, o casamento ideal na visão deles, é que se casem entre iguais. E sempre me lembro dessa questão de ter que ser melhor, isso é uma coisa muito recorrente na fala: “tem que ser mais inteligente, mais capacitado, mais esperto, mais ligado, mais atento”, sempre mais. (Maria Aída)

O discurso proferido em família, tendo o referencial do mundo branco, como outro mundo, demonstra bem a relação que essa mulher deve ter como os meios sociais que irá freqüentar, ou freqüenta. A ascensão social é incentivada,

como uma forma de romper a barreira da condição de pobreza, ou de dificuldades, passadas pela família.

Percebe-se que a história de vida de uma pessoa é perpassada por valores, ideologias, preconceitos e estereótipos absorvidos ao longo do seu desenvolvimento. Os grupos que influenciam o indivíduo no seu desenvolvimento deixam nele a sua marca de forma tão profunda que se torna impossível separar a sua história das expressões vividas nos diversos grupos. (CHAGAS, 1996, p. 26-27)

As memórias que essas mulheres trazem de suas formações familiares, principalmente das mulheres, como mães e avós, que fizeram parte de suas vidas, serviram de referência nas suas visões de mundo. Esses discursos e ações, os “óculos” com os quais essas mulheres olham a vida, suas relações pessoais e profissionais, dão a elas uma forma de ser negra.

A característica feminina das famílias trouxe outro ponto em comum na vida de algumas delas, a adoção. Essas mulheres cresceram numa condição de pobreza que não tirou delas a percepção sobre a necessidade do outro. A condição de miserabilidade que cerca uma boa parte das crianças negras brasileiras foi observada pelas mães que adotaram filhos negros. Em especial, Maria Benedita, que conheceu pouco a figura materna, descreveu a família, que cresceu, como a sua única referência.

Então nessa família eu trabalhava muito, mas era a família que eu tinha. Onde eu tinha o que comer, o que beber, onde eu tinha lugar pra dormir, eu sabia que eu tinha que ficar lá, porque não poderia sair de lá sem poder... (Maria Benedita)

Ela fora adotada por uma família branca, mas nessa família não chegou a ser incluída como filha, como parte dela. Foi colocada na condição de criada, com o trabalho explorado em troca de comida e casa. A mesma condição de muitas mulheres que se submeteram a isso após a abolição. Porém essa criação não tirou dela a vontade de ter alguém para criar um vínculo familiar. Talvez tenha

contribuído para essa necessidade. Eu não tenho como colocar uma fala de Maria Benedita sobre a adoção da filha, pois essa foi uma condição colocada por ela desde o início de nossas conversas. A filha não gosta que fale sobre o assunto e ela respeita essa decisão. No entanto, já no meio da entrevista, ela fala da relação com o companheiro e com a filha.

- Beltrano, eu conheci o Beltrano, quando a menina tinha 11 meses, e ele não fala que não é pai dela. É pai dela, você precisa ver. Ele tem um amor, um amor tão grande por ela. E ele é viúvo, a gente vive juntos há 18 anos, mas a gente não quer casar, porque acha que vai desestruturar alguma coisa. Porque, eu ia ficar sem jeito... Ele ficou viúvo, tem duas filhas, mas são casadas, não moram aqui, moram em Vitória. A família dele não é daqui, eu me dou bem com eles, vou visitá-los muito, mas eu não quero casar... (ela ficou silenciosa e pensativa) Eu não sei porque, eu não quero. A menina fala: - "Ô mãe, casa!" - "Mas eu não quero, eu já tenho você que já nos casou". Porque eu já tenho ela registrada, tudo direitinho, você entendeu? Mas eu tenho vontade de fazer isso pra deixar mais legalizada a vida dela. (Maria Benedita)

Uma mulher que não teve uma família e que, a seu modo, resolveu formar a sua. E foi essa família que deu a ela condições de erguer-se quando tudo o que ela tinha construído desmoronou. Porém, eu percebi durante a entrevista, que a filha não teve em sua criação a marca do discurso do lugar de mulher negra, a ela foi dado outro caminho, não de negação, mas de omissão dessa condição. Ela faz de tudo pela filha, desde colocá-la em um colégio particular a proporcionar a ela cursos de formação em diversas áreas. Talvez, na tentativa de evitar que a filha não tenha oportunidade de galgar caminhos que a levem para frente, que a façam crescer financeira e socialmente. Preocupações de uma verdadeira mãe.

Maria Cândida que também adotou um menino negro, já fez questão de contar a história toda.

- Quando eu e o meu marido começamos a namorar, a gente já tinha o sonho de adotar uma criança. Ele já sabia que eu não poderia engravidar. Então...(ela faz uma pausa e pula já para a história da adoção) E a gente, nos finais de semana passava com o Mário (esse é um codinome), (...) Levado! Esse lugar aqui, quando nós casamos (uma parede da casa com prateleiras de vidro com vários enfeites), tinha uns

vasinhos, ele quebrou todos. Então... E o marido também já tem uma história de menino de Febem, ele foi criado na Febem (...). Por isso somos muito responsáveis em termo de criança. Quando pensamos - "nós vamos ter um filho, adotar uma criança". A gente não estava brincando de ser pai. E qual é a nossa preocupação? É passar para o Mário o que a gente tem de melhor. Observe. O que a gente tem de melhor é incentivar no estudo: - "Estuda, que você mesmo vai descobrir seu caminho. Leia, que com isso você pode discutir qualquer tipo de assunto". (Maria Cândida)

Outra construção familiar que parte da relação com a origem dos pais. A mãe que adora crianças, que teve uma infância bonita, mas que passou muitas dificuldades, e o pai que não tem essa referência familiar concretizada, pois passou um bom período da vida, em instituições para menores e conhece essa realidade de perto. Esses fatos, porém não tiraram dos dois, a capacidade de olhar o outro, de tentar construir, para si e para o outro, uma família estável.

- Então, aqui é uma casa que o Mário vê a gente lendo, vendo televisão, mas a gente seleciona os programas, entendeu? Quando temos a oportunidade de fazer uma coisa boa, a gente vai ao teatro(...)! Quer dizer, os momentos que a gente sai, ou as pessoas que vêm aqui em casa, somente pessoas amiga mesmo. Tem hora, que acho que nós somos até meio chatos. Aquilo que nós poderíamos ter tido na infância, e nós não tivemos, é o que a gente tenta passar pra ele. E com isso tem horas que às vezes... Eu tenho uma amiga que eu telefono e indago: - "Será que eu estou no caminho certo? Eu pergunto sempre, rezo, peço muito a Deus pra estar acertando na educação dele Mas agora, se você me perguntar: - "Mas porque que é assim?". Meu pai uma pessoa muito simples, minha mãe muito simples, é assim que eles criaram a gente. (...) Eu penso assim, que toda mãe deveria ser dessa forma, porque uma criança, Marina, é a base. Se ela aprende, se ela já cresce com o princípio, ela tem tudo pra dar certo. (...) Eu falo:- "Mário, você tem uma mãe, tem um pai que te ama, que está longe, trabalhando (o marido é policial e foi transferido para outra cidade), mas ele está pensando em nosso futuro. Tem sua mãe que ainda trabalha até hoje, por que ela fica imaginando desse jeito: com mais esse dinheiro, eu aprendendo mais coisas (...) a gente está crescendo pra ter uma condição boa". É muito bonito quando você observa ele desabrochando, Marina (...). Agora, o que move a gente a fazer isso? Só pode ser o amor. Porque eu não vejo outra explicação. (Maria Cândida)

A história de Maria Alice já é diferente das outras duas,

-Eu sou filha adotiva, fui adotada desde bebezinho, desde alguns dias. Quando eu nasci... Tenho duas irmãs mais velhas, uma já faleceu de acidente de carro, tenho duas mais novas. Moro com minha família, minhas irmãs e minha mãe são de pele clara... (..) Meu pai é o mais moreno e tenho irmãs que são loiras! (risos) Loiras, é... Fui adotada com muito carinho, não tinha diferença, na educação e no carinho...

Marina- Mas você sabe onde você nasceu? Você conheceu a sua família biológica?

- Não. Não conheci, nunca tive vontade de conhecer, sei que, fui adotada na Maternidade de Santa Terezinha, na época foi por inter... Eu num sei muito dessa história, não, eu sei que foi por intermédio de um vereador, já falecido.(...)

Marina- Entendi.

-Ele fazia assim: as mães que num tinham condições de criar, que tinham vontade de doar os filhos, ele fazia esse intermédio. Minha mãe resolveu adotar, depois. Já tinha duas. Diferença de mim pra minha irmã,são de 10 anos. Eu sei que minha mãe foi na maternidade, me adotou. E eu, ela dizia que... Ela diz: Que eu tinha uma irmã gêmea que faleceu, e... Que eu nasci com sete meses, que eu tinha muito problema de saúde.

Marina- È?

- É. Me levou pra casa eu era muito miudinha, entendeu? Me conta que eu amamentava na vizinha, porque ela não tinha leite (risos), Ela sempre conta que foi muito difícil no início, porque, como eu era muito pequena, eu estava desnutrida, que ela levantava de 3 em 3 horas pra me dar mamadeira (...) Eu tive problema..., ainda quando criança eu tive problema de intestino, de bronquite, que eu ainda tenho até hoje...(risos)

Marina- Mas, foi uma adoção plena, certo? Porque a sua mãe te pegou e te criou independente de ser uma criança recém-nascida, prematura, não é isso? Com problemas de saúde, e mesmo assim ela quis, ela quis te criar...

-Sim.

Marina- Ela quis te pegar. Então foi uma adoção plena, mesmo...

- Foi.

Marina- Assim, sem nenhum, sem nenhum preconceito dela com relação a você.

- È, sem nenhum preconceito.Vou pensar mais alguma coisa... Graças a Deus somos bem unidas, as irmãs, a família toda. Teve na fase da adolescência que minha irmã mo..., mais jovem que eu.Na minha adolescência a gente..., eu brigava muito com ela. (..) Mas, a gente não se entendia mas, era meio que bobeira, eu penso, ela era muito desmazelada com as roupa...(risos). Mas era... com isso a gente brigava muito. Mas hoje vivemos muito bem. (Maria Alice)

Dizer a Maria Alice que a sua adoção fora plena, foi o que me pareceu mais correto, ela estava meio triste ao contar a história, e eu pensei numa mulher branca, que já tinha duas filhas mais velhas, e que resolvera, junto com o marido, adotar uma criança negra. Uma criança prematura, com problemas de saúde e

poderiam ter sido duas, se a outra não tivesse falecido. Uma menina que tinha muitas possibilidades de ter péssimas condições de vida, caso conseguisse sair viva do hospital. Essa relação inter-racial entre pais e filho adotivos é um constante aprendizado, porque pais e filhos têm que aprender a lidar com a exclusão, com o racismo, com o estranhamento social.

Marina- E como é que foi crescer, ser criança, dentro dessa família?

- Nessa família? Ser criança, bem, a fase “ser criança” foi bem fácil. Minhas irmãs eram carinhosas comigo, era, era tranquilo. Eu acho que, a fase da adolescência, quando temos maior personalidade foi a mais difícil.

Marina- E o que foi mais difícil?

- A fase da adolescência, a fase de adulta, acho que foi a mais difícil. Que foi quando eu fui amadurecendo. Entrávamos sempre em choque, graças a Deus já passou. (... Eu fui das filhas (...)) A que saía de madrugada, que quebrou barreiras, você me entende?

Marina- Entendi agora.

- Minhas outras irmãs, minha mãe sempre foi muito rígida. E minhas irmãs sempre chegavam, e não dormia fora de casa, chegavam antes da meia-noite, e eu fui tentar quebrar essa barreira. Assim que eu fui trabalhar na noite, fui trabalhar como garçoneiro, porque, logo que formei não arrumei emprego em escola...(risos)(...)

Marina- Mas, nesse relacionamento com, com a mãe, com a irmã, não teve nenhum, algum problema, alguma crise? O fato de você é..., Fisicamente não ser parecida com eles, isso já foi levantado alguma vez?

- Não.

Marina- Não, é isso mesmo?

- Na minha família, não. Eu nunca senti isso não.

Marina- Certo.

- Sentia muito pouca coisa... Quase nada... Pouco relevante...

Marina- O que, por exemplo?

- Por exemplo, minha irmã estudava em um colégio particular (eu retirei o nome da escola), aí...

Marina- Em que época? Quando vocês eram pequenas?

- É... Eu devia ter uns... Devia ter uns 14 anos. E eu ia buscá-la.

Marina- É, e você estudava onde?

- Eu estudava no... Colégio público (retirei o nome da escola).

Marina- Entendi,

- Era escola... Era infantil, ainda. Ela fez o infantil, neste lugar. Aí eu ia buscá-la, então eles achavam que era... Que eu era empregada... (risos)

Marina- Que você era empregada da irmã.

- Era mais... Minha irmã era bem mais lorinha... Achavam que eu era empregada e também, assim, na casa da minha mãe, eles, quando alguém ia vender alguma coisa, na porta, eles achavam que eu era empregada.

Marina- Sim. E isso te incomodava, Maria Alice?

- Não.

Marina- Não. (risos) Num fazia diferença nenhuma?

- Diferença nenhuma. Na época eles achavam que eu era empregada, e eu falava: - "não, meus patrões não estão aqui, não". (Maria Alice)

Maria Alice recebeu a identificação mulher negra do "outro". Foi o "outro" que a identificou como tal, que deu a ela um lugar, que socialmente é mais comum. O lugar histórico e legitimado em relação à identidade negra. (MUNANGA, 2003). Essa relação de alteridade que foi responsável pela identificação de Maria Alice e de seus pais com a negritude.

II - Escola

Família e escola juntas são responsáveis pela formação de uma pessoa, a família produz e reproduz vários discursos sobre a negritude e é o primeiro lugar onde uma criança se identifica ou é identificada como negra. A escola como um grande espaço de socialização e detentora de saberes múltiplos e discursos oficializados é tão responsável quanto a família por essa formação integral do indivíduo. Observando as relações construídas na escola me questiono se ela tem desempenhado bem o seu papel socializador.

O que observei nas falas das entrevistadas foi uma falta de presença de uma educação voltada para a diversidade étnica. Há ali dentro uma reprodução de currículos oficiais, que ainda apresentam hierarquias culturais e que mantêm o negro na invisibilidade. Os conflitos raciais presentes na escola não são enxergados pelos professores e por isso não são tratados com o devido cuidado, aparentemente eles não existem, ou não são vistos com relevância. O que existe

é certa complacência com o lugar que é dado ao aluno negro e à falta de espaço para sua história e sua cultura. O negro existe, mas não é levado em conta pelas propostas pedagógica da escola.

Marina- E na escola? Como é que era você na escola? Seu relacionamento com os professores, seu relacionamento com os colegas de escola... Você gostava da escola ou não?

- Não... Minha escola... Eu sempre fui tranqüila. Sempre fui uma aluna quieta, nunca deu problema, nunca dei problema de disciplina... (..) sempre fui, digamos interessada na escola, é... Tranqüila, não tinha problemas de inimizade com os outros alunos, de colocar apelido... Me colocaram e, na hora, tranqüilo...(ela fez uma pausa) (..) com minhas amizades... Mas, era tranqüilo. Em relação aos professores, sempre gostei, sempre fui apaixonada pelos professores de História... (risos) (..) eu sempre gostei de história. (..) Engraçado, por gostar de História eu me aproximava mais deles. (Maria Alice)

Essas lembranças trazem uma aparente ausência de conflitos na escola, em relação à questão racial, ela faz referência a apelidos que os colegas colocavam nela, mas, não disse quais eram estes. Todavia, a escola parecia ser um ambiente de prazer, um ambiente bom de ser lembrado, e, a disciplina escolhida por ela, posteriormente, como profissão, tem uma forte relação com essa memória prazerosa da mesma em tempos de aluna.

- Na escola eu não tive muito problema não. Eu lembro uma vez que (ela parou e pareceu esquecer o que ia falar)... Não tinha muito teatro não... Eu não tive muito problema na escola também não... Por que? Nós tínhamos que caminhar muito pra chegar à escola. Então, nós já chegávamos meio cansados, ali já estudava... E eu repeti a primeira série, é... Eu repeti a primeira série...(..) Sabe? Então, foi assim, estudamos na cidade. E o professor, não lembro de nenhum que eu tivesse algum problema, porque eu sempre fui muito estudiosa, eu sempre gostei (colocou ênfase na palavra gostei) de estudar, então, eu tinha bom relacionamento com os mesmos... Tinha uma professora de... Não, uma professora de (parou pensando no nome da disciplina)... De ciências, é isto mesmo? Que eu tive muita dificuldade com o professor (ela mesma faz a troca de professora pra professor no meio da fala), até eu descobri que ele gostava de tudo decorado, até as vírgulas, as palavras, tudo. Depois que eu peguei o macete, que era esse, de decoreba... Você não podia explicar com as suas palavras, então eu melhorei, foi o único entrave, mas, os demais...(..) e era assim, uma farra, era prazeroso estudar (risos). Por que, olha só, gente da roça... Saí lá da roça e ir pra cidade pra estudar e voltar de ônibus, e tinha o

contato com o pessoal da cidade, de outra cidade próxima também, aquela redondeza toda, então...

Marina- Era gostoso...

- Era...

Marina- E acabava virando uma brincadeira

- Era uma situação boa, eu não lembro nenhuma vez de ficar de recuperação, nem sei se naquela época tinha recuperação, eu acho que não tinha não... Mas era assim, muito bom, sabe? (Maria Cândida)

A aparente falta de conflitos não quer dizer que eles não existissem. Porém, a memória parece fazer um exercício de descarte, tanto é que ela parece se lembrar de algo negativo, mas imediatamente descarta e modifica a narrativa. O interesse de rememoração está mais fixado no lado prazeroso de ser estudante, na saída da roça pra estudar na cidade, na vitória em adaptar-se às propostas de avaliação do professor, ou professora. No entanto, não há nenhuma referência direta aos professores ou aos colegas em relação à questão racial.

- Tinha um busto muito grande (mostrou com as mãos na frente do corpo)... Risos. Depois, vai escutando o que tenho para lhe dizer... Quando eu estava com 18 anos eu falei: gente eu tenho que estudar, eu preciso estudar. Eu fui lá no colégio e a mulher falou assim: - "você vai ter que entrar no primeiro ano, vai ter que começar no primeiro ano, você nunca foi na escola..." E disse ainda: "mais eu sei ler, escrever, sei fazer conta..." - "Mas quem te ensinou?" - "Ninguém, eu aprendi sozinha..." Com esta afirmação elas fizeram um teste comigo. Antigamente era, nessas escolas assim. Apoiada por supervisora, orientadora, ela pegou me fez uma, uma avaliação quando se reuniram e ficaram abismados de ver, que eu acertei tudo, e tudo a nível de raciocínio elevado, a coordenadora falou desta forma: - "ela está com nível de quarta série, a gente podia até dar diploma pra ela, mas não pode..." (...) Aí ela falou também: - "olha Maria Benedita, você está muito boa, então você vai fazer o 3º e 4º ano só... para você ficar melhor ainda porque você vai querer continuar..." Eu falei: - "Vou". Com isso eu fiz o 3º ano muito bem, o 4º ano muito bem.

Marina- Mas essa 3ª e 4ª série era à noite? (...)

- Era à noite porque eu não podia estudar durante o dia. Eu... Eu peguei aquela época da ditadura, muito rígido, você compreende? Mas eu tinha... (risos)... O Sr. Hudson sempre foi ordenança (era o dono da casa onde ela morava), quando ele faleceu, ele estava reformado como tenente-coronel, e, portanto, toda vez que tinha hora cívica, eu era a primeira a estar em forma, eu o levava, eu sempre era muito aplaudida, eu sempre gostei dessas coisas, entendeu? Mas... Eu levava ele para fazer...(Ela interrompeu a fala) porque era época da ditadura, o pessoal tinha que saber (Tinha que entender das questões de civismo), ele dava palestra pras... Então, eu fui uma pessoa muito querida dentro do grupo

(todo esse trecho ela disse com sorriso orgulhoso nos lábios, e toda vez que ela fala do senhor Hudson ela demonstra um carinho muito grande).

- Saí daquela escola e fui pro colégio particular (...) fui no colégio fazer inscrição, cheguei lá pra fazer inscrição. Foi no final do ano fazer admissão, que no princípio era admissão e ginásio. Chegando no local, o padre Fulano, que Deus o tenha... Abriu uma portinhola... (...) ele falou assim: - "o que você quer minha filha?" – "Eu queria fazer inscrição pra admissão, queria estudar, fazer admissão, ginásio". E ele abriu a porta e falou assim: - "Minha filha", porque ele me viu assim uma negra, e assustou-se (Com a palavra negra bem enfática) Eu fui muito discriminada. – "Por que você não vai fazer, uma culinária, uma boa culinária para poder ficar numa casa de família, você vai ganhar muito dinheiro e vai ser muito mais feliz" (ela sentou na ponta da poltrona e colocou a mão na cintura em posição de enfrentamento)... Eu falei; - "Não, em casa de família eu já estou há muito tempo". Eu falei com ele: - "E, outra coisa, eu não ganho ordenado também não", e fiquei brava...com isso eu comecei a chorar, e sentei em um banco que tinha, e chorava (ela passava as mão sobre os olhos, parecia que sentia tudo outra vez) e falava; - "Ô meu Deus, me ajuda, eu quero estudar". Neste exato momento, olha como é que é Deus; no momento que eu estou chorando desceu um padre, na época, hoje ele é reitor na universidade, tenho até contato com ele, o irmão Siclano, não sei se você já ouviu falar dele...

Marina- Não, não o conheço.

- Ele desceu, - "O que você está chorando?" Ele disse, ele é espanhol. Eu expliquei pra ele, ele falou: - "No, você vai fazer, e outra coisa, se passar, eu lhe dou colégio de graça". Eu tinha uns professores maravilhosos, uma de Geografia, que gostava de mim, por isso que eu fiz Geografia junto com História (ela fez Estudos Sociais). A professora de História, que dava aula em cima na faculdade (Ela fazia referência á faculdade particular), não sei ela ainda dá, era de Fagundes (Cidade), um professor que deu aula pra mim também muito bom, era o, como é mesmo o nome dele? Eu esqueci o nome do professor de ciências, só tive fera como professor... (Maria Benedita)

A luta pelo direito à escola, a ruptura com a condição de subordinação e a busca da ascensão social estão presentes nesse relato. Mesmo que a princípio, a escola parecesse o paraíso das relações sociais, até por que era o primeiro espaço verdadeiramente dela, que ela construiu, ela buscou, uma vez que esteve numa situação de quase escravidão por nove anos de vida, a escola também era um espaço de libertação. A primeira escola foi o espaço de afirmação do ser pessoa. Porém essa falta de conflito rompeu-se ao sair da escola pública. A chegada a uma escola particular, onde teria que passar por um curso noturno colocou-a diante do seu próprio conflito pessoal: o corpo negro. O espaço que ela tanto lutou para conseguir fora-lhe negado pela força do racismo e do estereótipo ligado a uma mulher, negra, gorda e pobre.

É no momento mesmo em que o negro reivindica sua condição de igualdade perante a sociedade que a imagem de seu corpo surge como um intruso, como um mal a ser sanado, diante de um pensamento que se emancipa e luta por liberdade. (SOUZA, 1990, P. 7).

No caso de Maria Benedita, o padre a viu como alguém que não deveria estar ali, naquela escola não era o seu lugar. E ele não a avaliou como uma aluna em potencial, colocou a sua idéia de mulher negra na frente: suas roupas largas, o turbante na cabeça, deram a ele, a leitura da mulher que tem um lugar pré-determinado: a cozinha de alguma casa grande. Porém, ela estava ali reivindicando o direito ao ensino, como qualquer outra pessoa. Mas isso não a fez desistir, mas com certeza influenciou no olhar sobre si mesma.

O ambiente familiar e o ambiente escolar são dois contribuintes para a visão do corpo negro e a relação que essas mulheres têm consigo. A identidade feminina negra tem, na relação com o corpo, um ponto importantíssimo. Muitas vezes a negação vem da comparação com o ideal de beleza branco e a rejeição social ao negro.

III – O corpo negro

Quando estava diante dessas cinco mulheres, fiquei pensando se algumas delas não se aceitavam como negras, e se isso acontecesse, qual seria o principal motivo? À medida que as entrevistas aconteciam, a identificação foi aparecendo. O ser negra fazia parte da vida de todas elas. No entanto, em algumas a afirmação da negritude aparecia na fala como um tom de melancolia.

- Mas eu era gordona, e ainda tinha aquele bustão, eu só andava com muito pano, tinha um turbante na cabeça porque eu não sabia pentear cabelo, porque hoje existe produto pro nosso cabelo,...

Marina- É sim.

- Mas não tinha, era um cabelo duro, o meu cabelo era muito duro e eu só andava de turbante e era muito gorda... (Maria Benedita)

A consciência da negritude não aparece na fala como uma coisa boa, ou normal, muito menos como algo positivo. Aparece como uma recusa, como se a sua aparência fosse a responsável por ela passar por constrangimentos, como, por exemplo, o episódio da inscrição no colégio particular.

O processo tenso e conflituoso da rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta.(...) tanto a aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, tal como as relações raciais aqui se realizam, a expressão desse conflito passa, necessariamente, pelo corpo. Isso inclui os diversos sinais diacríticos e, entre eles, destaca-se o cabelo. (GOMES, 2006, p. 141)

Esse processo de rejeição/aceitação pode ser amenizado, mediante a ação da família e da escola para a formação identitária e a auto-estima da menina negra. Se dentro da família a visão positiva da negritude se apresenta no discurso, se torna mais fácil para a mulher negra se apresentar diante dos padrões de moda e beleza, das discussões na mídia, na escola e em outros meios. Ela tem condições de argumentar, caso questionada, ou até mesmo de não ser tão profundamente afetada por modelos negativos em relação a sua aparência.

Se a mesma discussão e a valorização da diferença fazem parte da vida escolar, existe um reforço positivo à imagem do corpo negro, ampliando a possibilidade dessa mulher aceitar-se como é.

A principal marca desse conflito está no cabelo: ruim, duro, pixaim, palha de aço, molinha de isqueiro, cocozinho de cabra, sarará. Esses e alguns outros adjetivos que marcam a nossa vida desde o nascimento até a fase adulta. Até em músicas, os atributos desse cabelo são cantados com ar de zombaria, como na música “Fricote” de Luiz Caldas e Paulinho Camafeu:

Nega do cabelo duro
 Que não gosta de pentear
 Quando passa na baixa do tubo
 O negão começa a gritar
 Pega ela aí
 pega ela aí (...)

Ou então a música “Meu cabelo duro é assim”, do grupo Chiclete com Banana:

Meu cabelo duro é assim, cabelo duro, de pixaim
 Nega não precisa nem falar, nega não precisa nem dizer
 Que meu cabelo duro se parece é com você(...)

A primeira referência que se faz à mulher negra é seu cabelo. E essa referência negativa não tem nada de ingênuo, ela passa por estruturas de poder, sociais, psicológicas e culturais. Nilma Lino Gomes (2006), explica que o processo de distanciamento da mulher do seu corpo e do seu cabelo acontece porque a vítima da exclusão e do racismo passa a acreditar que há algo de natural nesses fatores. Acredita tanto, que passa a procurar meios de se aproximar ao máximo do aceitável, buscando formas de incluir-se, mesmo que para isso tenham que apagar, ou pelo menos tentar, símbolos que a afastem dos arquétipos de beleza e que favoreçam sua inclusão. Alisamentos brutais dos cabelos, tentativas de afinar o nariz com pregadores de roupa, uso de cremes clareadores de pele, evitar tomar sol para não escurecer mais ainda a pele, buscar relações inter-raciais no intuito de clarear os descendentes. Todos esses recursos são utilizados na busca do padrão branco e a fuga do ser negro.

Marina- Como é que foi crescer na década de 80 com os cabelos desta forma? Que nós não tínhamos muita coisa pra arrumar o cabelo...(risos)

- É... Deixa-me ver... Na adolescência?...

Marina- É.

-Até que eu não encrascava muito com o meu cabelo, não. Mentira (risos)... Hoje eu quase que morro (risos). Pensando bem, não tinha jeito, mesmo, o meu cabelo...

Marina- Henê... (risos). Era henê?

- Não, nem... Usava de vez em quando, mas nem... (...) num tinha jeito, não crescia de jeito nenhum.

Marina- Mas incomodava o seu cabelo? Ele...foi uma coisa que te marcou, na adolescência?

Marina- Se me incomodava? Não. De criança e nem adolescência. (...) Depois, na fase adulta, está me incomodando.

Marina- É?

- Mas, aí, vivia de mega, é... Com essa tecnologia o cabelo quebra um pouco...

Marina- Eu me lembro de você, muito de mega-hair, sim, na faculdade, época de faculdade, depois,... (ela me interrompe)

-É!

Marina- Sempre com alguma coisa no cabelo.

- Principalmente, depois, quando eu fui trabalhar em restaurante, mas depois, hoje... Assim, até que hoje, é menos, eu tenho menos paranóia, depois que eu perdi ele todo, você me entende?

Marina- Entendo.

-Depois que eu tive um câncer, foi que ele caiu todo... (...) fiquei carequinha, então, hoje, assim, tem dois anos, você sabia? Eu não esqueço muito mais, não. Mas... Eu já tive essa paranóia... Quer dizer, falar que não tenho eu estaria mentindo? Dele não crescer, não posso nem imaginar essa situação!!!

Marina- E... O cabelo da gente. A gente vive fazendo experiência. Você também? (risos)

- Ah, não, ele é um laboratório químico, concorda?(risos)

Marina- A gente vai testando tudo, assim, até uma hora que a gente acha uma coisa que dá mais ou menos, certo, a gente... Eu, pelo menos, parei.

-É?

Marina- Eu acho que no meu eu não mexo mais não. Mas ele já foi um laboratório químico. Tudo...

-Ah, mas seu cabelo é lindo, seu cabelo é cheio de cachos, olha...

Marina- Agora, depois de muito tempo foi que ele ficou assim?

-Ah... Desde quando eu te conheço você tem o cabelo assim, todo cacheado, todo ondulado, anelado...

- É, mas agora ele tá mais, mais... vamos dizer assim, (..) penso que eu estou em paz, com ele. (risos) É... (...) acho que agora ele está mais tranquilo. Porque eu fiz as pazes com ele, de um ano pra cá. (riso) Mas antes...

-Seja o que Deus quiser.

Marina- Como eu já estiquei esse cabelo, como eu já estiquei... (Maria Alice)

Nilma Lino (2006), porém, reitera que um diálogo como esse, onde duas mulheres falam das peripécias químicas que fizeram, para ter um cabelo mais dócil, não é, necessariamente, um fator de negação da identidade negra, uma vez que essa identidade está presente na fala e nas ações, elas sabem-se e reconhecem-se negras. Porém, como no caso de Maria Alice, no meu e das outras quatro mulheres entrevistadas, essa aceitação não é total. Uma vez que há uma identificação por parte do outro também. "(...) a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal" (GOMES, 2006, p. 144). Existe por trás do relaxamento do cabelo, da procura por salões de beleza, mesmo que sejam afros, um "olhar social construído historicamente", que gera um fator de comparação entre a estética branca e a negra.

-Eu tinha um cabelo enorme. E eu e minha irmã ,na verdade, tinha um cabelão que minha mãe cuidava com o maior carinho, enfim...(pausa) e ela trançava aquele cabelo todo dia, desmanchava, limpava, ela tinha pavor da gente ter piolho, a idéia de ter piolho pra minha mãe era a morte pra gente, e... Essa questão do cabelo era uma coisa muito interessante, sempre foi uma coisa muito interessante em relação ao ser negro, sabia? Que, logo que a gente entrou na adolescência, a primeira coisa que a gente começou a fazer foi alisar o cabelo e por isso eu fico sempre discutindo com a minha mãe, que ela não pode culpar a gente por isso, que desde muito cedo eu me lembro dela alisando o cabelo. Então a gente usava aquelas tranças lindas , mas na primeira oportunidade que você teve de cortar as tranças e alisar o cabelo, ter o cabelo liso, escovado, nós tivemos isso. (Maria Aída)

A autora também chama a atenção para o julgamento do alisamento, fora do contexto de vida da pessoa que usa esse tipo de procedimento, submetendo o ato a um julgamento moral e não se preocupando em fazer uma análise de comportamento social. Coletivamente, esse comportamento demonstra a forma de criar e recriar o corpo negro ao longo dos anos. Pessoalmente, ele pode denotar aceitação, rejeição, significação e negação do corpo negro. É claro que essa análise psicológica não exclui a questão política, mas amplia a discussão e ultrapassa a acusação e a moralização. (GOMES, 2006, p. 202). Muitas vezes

essa rejeição não é consciente. O ato do alisamento pode simplesmente acontecer por uma aparente comodidade ou facilidade em “lidar” com o cabelo.

- Eu não usava trança não, eu usava um produto que não precisava alisar o meu cabelo. Porque eu não gostava do meu cabelo liso. Agora, se você me perguntar que produto que era? Eu também não lembro mais não. Porque eu tive sempre muita resistência em alisar o meu cabelo, tanto é que, quando eu alisei, quando eu fui fazer permanente afro, eu... (pausa) Não foi uma coisa boa, porque o meu cabelo caiu, não “aprovou” o produto, sabe? Mas isso aí é outra história. (Maria Cândida).

O alisamento do cabelo muitas vezes vem acompanhado de uma mudança de vida. No nosso caso, ele acompanha a ascensão social através da profissão de professora. A condição da mulher que estabelece uma relação com sua imagem, vinculada ao um novo padrão de vida e a manutenção do emprego. No caso de Maria Cândida, que manteve o cabelo natural, durante muitos anos, a mudança não foi positiva, ela passou pela escolha entre manter-se como era ou correr o risco de perder os cabelos em busca de um determinado padrão de beleza. Mas essa escolha foi de certa forma frustrante, diante da possibilidade de reinventar-se como mulher.

IV - Ressentimentos

Nos anos 40, Abdias Nascimento criou, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro. Um grupo de teatro que marcou a luta dos movimentos negros, formado por atores e atrizes negros. O grupo aproveitava esse espaço para discutir questões relacionadas ao racismo e à discriminação sofridos pelos negros brasileiros. Além de peças teatrais, o TEN cuidava da alfabetização e formação dos membros do grupo. Preocupava-se em diminuir o despreparo dos negros para viverem numa sociedade que tinha naquele momento, como política

de Estado a Democracia racial e o processo de branqueamento. (NASCIMENTO, 2004,)

O Teatro Experimental do Negro criou um departamento de estudos e pesquisas denominado Instituto Nacional do Negro, coordenado pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos. Em 1949, Guerreiro Ramos inicia atividades com o “Seminário de Grupoterapia”, a partir “da constatação em numerosas pesquisas de que, o ressentimento é uma das matrizes psicológicas mais decisivas do homem negro brasileiro” (1966:89), passa a viabilizar o grupoterapia como um espaço que possibilita catarse e reflexão das seqüelas trazidas de um passado escravo, de uma vivência de ausência de um lugar, de uma identidade fragmentada. (MALAQUIAS, 2001)

Abdias Nascimento tinha um grande aliado nesse empreendimento, Guerreiro Ramos. Negro, baiano, sociólogo e advogado, na década de 40, utilizou-se do teatro para livrar o negro dos seus ressentimentos. O psicodrama era a bica por onde jorrava as dores, o ódio, a melancolia, em que o negro saía da marginalidade para tornar-se protagonista. Tomava suas vidas nas mãos e se repensava como pessoa.

Durante as entrevistas pensei em Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos e seu teatroterapia, feito para libertação dos fantasmas do negro. Apesar de estar diante de mulheres bem sucedidas, conhecedoras e construtoras da própria história, referências em sua profissão e na vida de suas famílias, de repente, vi-me diante de mulheres que se fragilizavam diante da dor. Dores que estavam presentes nas falas, nos silêncios, nos sorrisos nervosos, no choro e na negação da dor.

Nesse momento compartilhei muitas de suas dores. Porém, mesmo que esse compartilhar tenha chegado a um diálogo, uma troca de experiências, procurei não esquecer meu papel de investigadora, que deveria dar a elas a voz. Essas mulheres estiveram caladas sobre si mesmas durante muito tempo, e mereciam ser ouvidas. Até mesmo no silêncio. Connelly e Clandinin chamam atenção para esse saber ouvir, que cabe ao pesquisador que trabalha com histórias de vidas.

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. (LARROSA, 1995, p.21)

Foi um doloroso processo, cabia a mim ouvi-las ou somente observá-las. Pierre Ansart (2001) descreve que esse processo de memória do ressentimento passa por quatro etapas: a primeira seria “a tentação do esquecimento”, uma tentativa de evitar o que os feriu e o que os faz odiar. Como um medo de direcionar o ódio ao causador desse. A segunda é a “rememoração”, em que expõe sua raiva, sua irritação trazendo o ressentimento do passado para o presente, na expectativa de encontrar soluções para esses. A terceira, “as revisões”, um exercício duplo de “revisão das memórias e dos ressentimentos” melhor dizendo, seria a revisão da memória individual e coletiva e dos ressentimentos que fazem parte delas, nesse processo podem aparecer diferentes versões de um mesmo elemento gerador de ressentimento. Por fim, a quarta “a intensificação”, a exacerbação do ressentimento, “o ódio delirante”. Em momento algum eu encontrei marcas desse último na fala das professoras, entretanto, as outras três etapas eram possíveis de serem identificadas.

Mas, quais seriam os ressentimentos comuns a essas mulheres? O fator familiar é gerador de alguns deles. Maria Alice, por exemplo, apesar de afirmar sempre que não passou por nenhuma discriminação familiar pelo fato de ser filha adotiva, em determinado momento, conta uma passagem, que parece ter se repetido, em relação à irmã mais velha.

Marina- Mas e antes disso, como é que era? Na adolescência? Você falou que essa fase de sua vida foi um pouco conturbada, correto? Foi na adolescência que começaram os conflitos dentro de casa, com as irmãs, e tal...

- É. Às vezes eu sentia, assim, por parte da minha irmã mais velha. Ela era meio maluca também, sabia? (risos) Sabe por quê? Às vezes tinha a questão de um preconceito em relação a ela, e ela falava, expunha seus pensamentos e dependendo ela me jogava na cara, que eu tinha sido adotada.

Marina- Tudo bem. E, você via, em algum momento, você notou, você percebeu que essa fala dela era real? Ou era só por questão de ciúme? Ou não, Ela tinha mesmo um ressentimento pela sua adoção, ou não?

- Não, isso não.

Marina- Não, é isso?

- Por questão de uma raiva. (Maria Alice)

Foi difícil para mim, introduzir a questão. Eu estava constrangida em fazer a pergunta, mas por fim ela disse o que ouvia da irmã de vez em quando. Nesse caso ela parecia querer esquecer aquilo, não queria falar da irmã e muito menos da dor causada pela fala, mas era visível na forma dela se expressar: o riso nervoso, a tentativa na negação e a justificativa da raiva, o olhar baixo. Tudo isso denotava que a fala da irmã a ferira, mas ela estava se esforçando para deixar aquilo de lado.

Em relação à Maria Vitória esse ressentimento familiar vem com mais força, já no nível da lembrança, são muitas as suas falas em relação aos ressentimentos familiares. Eles acompanharam a sua formação e demonstram a frustração por não ter uma família nuclear, no modelo judaico-cristão: pai, mãe, filho, avós.

-Quando eu voltei, eu senti muito (refere-se à sua volta a Juiz de Fora depois de casada). Eu vi que todo aquele sonho meu de família não existia mais. Entendeu? Não era... Eu vim com uma expectativa que não se concretizou. Eu queria aconchego. Eu era muito carente, sabia Marina? Então, eu queria aconchego, eu queria ter família. Até hoje. Tenho essa vontade. Por exemplo, à medida que você for conversando comigo, você vai perceber, que tudo que eu sonhei, é uma das coisas que eu não concretizei.

Marina- Que é essa família nuclear,

- É, não tem, nunca consegui. Você percebeu? É uma marca... Essa é uma marca que eu tenho. Difícil, não consegui ter família. (Maria Vitória)

Diante dos meus olhos eu tinha uma mulher profundamente magoada pelo fato de não ter concretizado o sonho de ter uma família nuclear. Levando em conta a realidade de boa parte das mulheres negras brasileiras, que organizam sozinhas suas famílias, muitas vezes sem a presença de um companheiro, com vários netos criados pelas avós. Maria Vitória conseguiu sim ter uma família, não como ela idealizou, mas parecida com muitas outras. Porque da mesma forma

que a mãe e a avó, foi ela quem tomou a frente do lar. Ela era o sustentáculo da família que formara com os filhos e o marido. Tudo que ela construiu foi fruto do próprio esforço.

- Cheguei aqui nessa cidade em São Paulo. Oito anos. Precisei de vim embora. Coloquei minha mudança no caminhão e vim embora. Então chego aqui, não tinha onde morar não. Fui morar num cortiço. Morei. Mas, eu levantava cedo, eu ia pra escola, levava menino pra escola, eu vinha pra cá, eu coava areia, carregava pedra, eu... Sabe? Eu andava de chinelo de dedo, você sabia? Eu nunca tive vergonha. Eu atravessava o bairro com carrinho de mão, com saco de cimento, isso pra mim não fazia diferença. Naquela época não tinha comércio aqui. Então, precisava trazer um carrinho de cimento lá de outro bairro até aqui. Eu trazia sozinha. Precisava trazer minha compra naquele negócio, num saco, você sabe qual é? Eu nunca tive vergonha de trabalhar, nunca tive vergonha. Pelo contrário, eu sempre gostei.

Marina- E aí seu marido veio depois de um ano?

- É, ele veio acomodando, acomodando, acomodando (e ela foi falando isso cada vez em tom mais baixo), e eu sempre na frente, entendeu? A vantagem dele, é que o mesmo nunca foi empecilho pra eu estudar, nunca foi empecilho pra eu fazer o que eu fazia, compreendeu? Ele se sentia até, de repente, mais tranqüilo, mais aliviado do meu modo de ser. – “Que bom que ela faz”. Eu era muito apaixonada, apaixonadíssima pelo meu marido. (Maria Vitória)

Uma mulher tão forte como a avó, que ela chamou de “mulher de ferro”. Em alguns momentos ela diz não se ressentir contra os seus familiares, mas o ressentimento aparece na voz e no olhar ao dizer essa frase.

- Se eu analisar a minha vida, minha história é uma história de muita luta, muito difícil, a única vantagem que eu tirei de tudo que eu passei, que não foi fácil, é, foi só que eu consegui... (ela fez um silêncio longo). Eu sempre, eu sempre (outro silêncio) tive muita fé, era muito passiva Marina. Tinha meu momentos de fúria, respondia, brigava, mas, contornava a situação. O que eu consegui nisso, nessa história toda foi, foi num me amargarar. Não me amargarar... Isso eu consegui, essa sorte eu tive, se não fosse assim...

Marina- Você não estava nesse lugar

-Eu não estava aqui, estaria doente já tinha me feito um câncer, concorda? (Maria Vitória)

A memória ressentida de Maria Vitória lhe pregou uma peça, ao lembrar de todas as amarguras familiares, quase não conseguiu pronunciar o “não” antes do

“amargurar”, ele ficou baixinho, sumido no meio de suas lembranças. A amargura não estava na frase, estava em sua voz, no seu olhar, e principalmente, no seu silêncio. O membro masculino da família, que parece inerte a toda a sua luta é o alvo dessa amargura. No caso de Maria Aída, isso se repete.

-Eu não me lembro do meu pai, até minha adolescência, eu me lembro do meu pai... Eu me lembro do meu pai. Eu não lembro do meu pai até minha adolescência. E quando eu era criança, (...) meu pai bebia demais. Meu pai era aquele homem que bebia todo dia. Isso me incomodava muito.

Marina- Mas bebia mesmo, assim, a ponto de cair? Não?

- Não, não, meu pai sempre foi tranquilo. Saía do trabalho tomava uma cerveja, duas cachaças e ia pra casa. Mas ele sempre chegava em casa um pouco alterado. Isso me irritava muito. Eu não me lembro do meu pai até minha adolescência, meu pai era... (...) Eu lembro quando meus pais brigavam muito, eu tinha uns quinze anos, era adolescente. Lembro que eles brigaram muito, porque minha mãe sempre foi uma mulher muito independente e isso incomodou sempre ele. Minha mãe queria estudar, minha mãe trabalha com associação de bairro, Ela gosta muito dessas coisas e isso sempre o incomodou. Até hoje. De vez em quando eles têm umas discussões por causa disso. E aí eu não lembro realmente do meu pai. Me lembro do meu pai eventualmente. Ir à escola pegar a gente.(...) Só lembro do meu pai muito duro, assim, muito rígido. A minha relação com meu pai começou a ficar uma relação mais saudável, depois que eu entrei na faculdade. Vinte e tantos anos já. Na verdade é muito engraçado, quando eu comecei a me libertar da figura dele nós começamos a nos dar bem.. A grande verdade é essa. (Maria Aída)

Um bom exemplo da revisão, segundo Ansart. Ela diz o tempo todo não lembrar da presença do pai na vida dela, mas tem várias lembranças do mesmo, sempre com uma referência negativa. A não ser quando ela fala da aproximação dos dois. A memória de Maria Aída a coloca o tempo todo diante do pai, mas seu ressentimento por ele a faz dizer que não se recorda. Há um conflito entre memória e ressentimento.

Percebi também outros dois pontos de análise dentre as memórias ressentidas: a relação com o corpo e o ser mulher negra. Esses dois se cruzam algumas vezes, devido a atitude masculina perante o mito da sexualidade do corpo da mulher negra.

A discriminação da mulher negra, o olhar lançado sobre a mulata enquanto objeto sexual é ainda constante na sociedade brasileira, chegando a um ponto de contradição: ora na condição de “mulata” é considerada por alguns como categoria profissional e ora como simples produto de exportação. (GOMES, 1995, p. 102)

Essa lógica machista ainda paira sobre a mulher negra. Muitas, mesmo inconscientemente, acabam assumindo a imagem da mulata, como positiva, como uma forma de ascensão social. Contudo, outras, ao contrário disso, recolhem-se por não atingir o padrão da “mulata Sargentelli”, ou por não aceitar essa sexualidade que lhe é imposta. Em relação à identidade negra, essa condição dificulta o olhar sobre si mesma. Mirar-se no espelho e identificar-se como mulher negra, passa pela sua relação com o corpo, e essa é em todas nós uma das marcas ressentidas de nossas memórias. Resistir aos estereótipos, às tentativas de expropriação do corpo, sem perder a dignidade, sem perder a razão, é um desafio.

- Ser mulher negra em relação a trabalho não atrapalhou não, ainda mais que no Estado, o processo de seleção, não é aparência, nem nada você tem essa consciência? Então tranquilo, por tempo, concurso, então... Agora, em relação à vida, tem aquela questão muito da sexualidade, da mulher. É assim: negra, os homens que eu tive sempre na expectativa de eu ser negra, de eu ser mais quente, sabe?

Marina- A boa de cama, a gostosona...

- Concorda? Então assim, ser diferente também, eles achavam, infelizmente, no meio que eu vivi, eram de pessoas até que com uma renda pra Juiz de Fora mais alta. Quando eu trabalhei no restaurante Tal (ela fala o nome, é um restaurante caro da cidade), que freqüentava pessoas desse nível. Aquela questão: Mulher negra! Tem a questão da sexualidade, que não, quer dizer me exaltava pro lado do sexo e até quando eu falava; - “Não, que eu sou professora, sou formada,...”. Espantavam-se.

Marina- Se espantavam uma mulher negra com curso superior, não é isso mesmo? Isso causa espanto nas pessoas. (Falei em tom de ironia). Você acha que na vida pessoal abriu portas, mas abriu com expectativas?

- Abriu portas, mas não de afetividade, mas sim da sexualidade.

Marina- Da sexualidade, é. (Maria Alice)

Maria Vitória apresentou ressentimentos parecidos.

- Ser uma mulher negra é muito difícil. Só Deus sabe, porque as pessoas esperam muito da gente. Então você precisa de ter, um comportamento moral muito acima do exigido, Pra maioria, comportamento moral, ele é fundamental. A gente precisa ser respeitada. Então ser pobre e ser negra, pra você garantir o respeito, pra você poder entrar e sair dos lugares, e ser chamada de senhora. Pra criar os filhos com dignidade, é... Precisa de muita coragem. Porque o mundo te chama. Eu por exemplo, às vezes me vejo na situação, onde eu estou, onde eu passo, tem pessoas que me conhecem. Na nossa profissão, nós somos muito visados. Às vezes você pensa que está num lugar que ninguém te conhece, mas ali tem pai de aluno, ali tem um parente do aluno, ali tem um ex-aluno que você nem lembra dele mais. E você está ali naquele meio, falando, andando, gesticulando. Você está ali, e você está sendo observado. Então qualquer passo em falso é um perigo.(...) a gente encontra muita barreira. E à medida que a gente vai superando, há às vezes falta de respeito, essas humilhações que a gente passa, as dificuldades que eu passei na minha infância. Que eu podia ter tomado outro rumo. Não é mesmo? Um marido omisso, um marido...(pausa) eu podia ter tomado outro rumo. Quantas vezes eu fui convidada pra ir pro barzinho beber cerveja. Quantas vezes. Eu tive tantos convites. Quantas cantadas. Então se você não tiver um caráter minha filha, por Deus. Se eu não tivesse uma personalidade muito forte... Eu não tinha vencido. (Maria Vitória)

E Maria Aída que traz no corpo outras marcas que a tornam ainda mais exposta à exclusão ressentem-se profundamente. A relação com o próprio corpo é muito dolorosa.

Marina- Eu fiquei te observando da primeira vez que a nós estivemos juntas, das outras vezes que a gente se viu. Se pra maioria das mulheres negras é difícil, pra você eu acho que tenha sido muito mais.

- Muito mais

Marina- Porque, as pessoas são preconceituosas, pelo olhar, pra qualquer coisa que seja diferente. E essas suas marcas na pele, isso grita muito na visão das pessoas, eu imagino que pra você tenha sido muito mais difícil.

-Muito mais difícil. Eu sinto o peso disso, quer ver um pesadelo pra mim? Na escola, um pesadelo.

Marina- Como é que os meus alunos vão me olhar?

- Não, os meninos não são problema. O problema são os professores

Marina- Os professores...

- Porque os meninos perguntam. Na hora que você põe o pé em sala... Pra eles eu estou pronta. Não estou pronta pro aparente ar de normalidade, que isso não tem nada de normal... Eu não estou pronta

pro aparente ar de normalidade dos professores. Isso pra mim é um pesadelo.

Marina- E aí você acaba, se fecha.

- Já fiz muito isso, Marina, hoje não tanto mais. Às vezes, as pessoas começam a olhar muito eu falo: - “Pergunta”. A pessoa: - “O que?”. Eu falo: - “Pergunta”. – “Perguntar o que? - “Pergunta logo o que é isso, é melhor que você ficar prestando mais atenção na minha pele do que na nossa conversa”.(...) E não é todo dia que se está disposta a isso. Tem dia que você acorda: - “Hoje não estou afim de sair de casa. Não estou afim de lidar com isso. Ai que saco!”. Porque assim, é... pra ganhar esse tom de normalidade, é necessário um exercício cotidiano de reconstrução. Falar: - “Oh, isso não faz diferença. “Isso não te capacita”. É necessário falar isso pra si mesmo todos os dias. Somado ao fato de ser negra, a única vantagem que eu vejo em relação a isso, é que na pele branca é pior ainda.(...) Ter essa aparente capa de invulnerabilidade faz parte da minha necessidade de sobrevivência. (...) Eu preciso da capa da competência. Porque a única forma de eu ser reconhecida, é pela minha competência. Porque eu estou completamente fora de todos os outros estereótipos: gordinha, negra, uma pele bizarra, o cabelo crespo.(Maria Aída)

Essas memórias ressentidas que acompanham essas mulheres, não se deram de uma hora para outra. Talvez até falarem sobre elas, nem tivessem consciência de que era tão dolorido. A tendência de todas elas era a de manter a normalidade na fala, na tentativa de demonstrar que são questões superadas, passadas, mas à medida que foram se entregando às lembranças, elas se tornaram taciturnas, cabisbaixas e essa postura me afetou muito mais como mulher do que como pesquisadora. Não fosse eu uma mulher negra, talvez me colocasse mais distante, mas enquanto falavam, eu me lembrava das minhas próprias experiências e não consegui distanciamento suficiente, que caberia à uma pesquisa científica, para analisá-las, não consegui ficar olhando de fora.

Esses três elementos de análise: família, escola e ressentimentos me deram condições para entender os elementos formadores de suas identidades de mulheres negras e me deram elementos para entender por fim, como essas identidades se apresentam no seu trabalho como professoras de História.

4- NEGRAS MARIAS: PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Os fios teóricos: História, Memória, Identidade e Saberes escolares me ajudaram a pensar quais são os significados e sentidos que atravessam as histórias de vida de cada uma das professoras que entrevistei. No universo de vozes das negras Marias, descortinaram-se memórias que se abriram em elementos comuns como suas relações familiares e o papel da mulher; as memórias do tempo de escola, relações com seu corpo e os ressentimentos guardados; elementos importantes à construção identitária, que em alguns momentos se aglutinaram e se solidificaram, mas que em muitos momentos se desfizeram em outros muito particulares às histórias de cada uma.

Esse universo revelado é a base que me auxilia a verificar o que ser mulher negra implica no ser professora de História a partir da consciência refletida dessas professoras. É o que eu procurarei fazer neste capítulo, partindo do relato que as Marias fizeram sobre suas práticas.

Maria Benedita graduou-se em Estudos Sociais em uma faculdade particular e optou desde o início pelo ensino de História.

Maria Vitória também optou por se tornar professora de História, cursou Estudos Sociais em faculdade particular e na hora de optar entre Ciências, Geografia e História, optou pela História que era a disciplina que tinha mais afinidade.

Maria Alice relata que alternativas, como a Medicina, se apresentaram a ela como opção ao curso superior, mas optou pela História e que cursou na universidade pública no horário diurno.

Maria Aída traz, em sua narrativa, a vontade de fazer faculdade de História desde o ensino Médio, cursou a licenciatura na universidade pública no horário noturno.

Maria Cândida graduou-se em Estudos Sociais por uma faculdade particular. Fez disciplinas referentes à licenciatura de História, mas não concluiu o curso.

Dentre as narrativas produzidas pelas professoras, observei que cada uma delas teceu e tece identidades diferentes ao longo da vida, mesmo pertencendo

aos mesmos grupos sociais: mulheres, negras, de origem pobre e professoras de História. Essas marcas em comum não fazem delas as mesmas mulheres, não fazem delas as mesmas professoras e as diferenciaram de mim também. Diante de tantas diferenças, o que fizeram com que todas essas mulheres se tornassem professoras de História? Parafraseando Nietzsche: como as Marias vieram a ser quem são?

Segundo Nietzsche (2005), esse vir a ser passa pelo aceitar a imprevisibilidade da vida, o devir. Não o devir ligado a algo que ainda não se tornou, não tem relação a uma formação futura, mas sim ligado a algo que se faz no presente. “Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é”. (NIETZSCHE, 2005, P. 48). Essas mulheres são conjuntos de suas próprias histórias, da relação com suas famílias, com suas memórias do que é ser aluna e do que é ser uma boa professora. São frutos das relações amorosas que tiveram, da relação com seus filhos, com o seu trabalho, seus alunos e com seus ressentimentos; ou seja, elas são identidades fluidas, que se estabelecem na relação com os outros. E a cada experiência que vivem, esse ser modifica-se, torna-se. Sem caminhos determinados, estabelecidos, sem roteiro, com uma fluidez que as levam o ser o que são.

Aliás, a palavra experiência aqui tem um sentido bastante particular. Quando penso em experiência, não penso no tempo que essas mulheres passaram e passam no exercício da profissão como professoras, mas sim no que foi capaz de fazê-las parar e observar, no que foi capaz de transformá-las ao longo do exercício da docência, no que as tocaram, as mobilizaram, no que as levaram a escolher determinada proposta pedagógica e no que as levaram relacionar-se com seus alunos e seus pares. Entendo experiência a partir da reflexão de Jorge Larrosa (2002),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Durante as entrevistas, eu vivi essa experiência de parar e ouvir o outro e só assim eu fui capaz de perceber o que as Marias viveram e experimentaram. Observei elementos semelhantes e distintos em suas histórias de professoras e devido a essa análise passei a observar como cada uma “torna-se” o que é.

Ao fazer a análise do ponto central da minha questão de pesquisa, encontrei categorias análogas. Pontos que foram capazes de permitir enxergar essas mulheres pelo ângulo de ser profissional em História.

I – Ser professora de História

Quais foram os caminhos que levaram essas mulheres ao curso superior e a lecionarem História? Quais são as suas lembranças do tempo da graduação? Como se enxergam professoras? Será que existem momentos de reflexão sobre suas práticas? Qual a relação entre as histórias de vida dessas mulheres e a prática da docência de História? A negritude está presente nessa prática e na escolha do currículo? Que tipo de currículo orienta essa prática? Qual a relação com os materiais didáticos que utiliza, incluindo o livro didático? Como se constrói a relação professora-aluno? Será que em algum momento essas professoras apresentam relatos sobre racismo sofrido na escola? E como lidam com esse racismo?

Todas essas questões fazem parte de caminhos que contêm elementos relativos à opção consciente e intencional quantas circunstâncias pautadas pelo acaso e pelo movimento de vida em que o magistério em História se deu de modo apenas contingente. Optei por apresentar o caminho de cada uma individualmente na expectativa de tornar mais claros esses elementos e circunstâncias.

Para Maria Benedita a faculdade foi um espaço de aprendizado, onde manteve contato com excelentes professores e não observei em sua fala nenhum tipo de conflito sobre relações pessoais, discriminação e ou em referência à proposta curricular da faculdade. O tornar-se professora, no entanto, foi um processo que não aconteceu de uma hora para outra. Ela já era professora alfabetizadora, antes mesmo de entrar para o curso superior. Só que o caminho

até lá trouxe alguns conflitos na família com a qual morava. Apesar de já ser professora e proprietária de uma pequena escola de educação infantil e fundamental, ela continuava morando com a família que a acolheu e continuou a realizar serviços domésticos na casa.

Então eu montei a escola, continuei, depois, e... Continuei com eles lá, e eles não deixavam eu sair também não, e eu: - “Enquanto eu não fizer faculdade eu não vou sair não”. Porque eu já trabalhei muito lá, eu já trabalhava. Durante a semana eu tinha uma moça pra fazer (o serviço de casa), mas, no sábado e no domingo eu trabalhava mais do que tudo: lavava roupa, passava roupa, a roupa ficava pra mim. (...) Entendeu? Eu ia pra cozinha... (...)

Marina- E quando a senhora fez vestibular? Quando a senhora terminou o magistério?

- Não, eu fiz em 87...

Marina- 87 a senhora fez vestibular?

- É, 87... Não! Eu estava na cozinha de noite arrumando cozinha, lavando louça de noite, compreende? Porque eu não trabalhava de dia, mas, de noite eu tinha. (Fez um gesto como se dissesse: O que fazer?) (...) Tava arrumando cozinha (...) Uma amiga que era uma colega de trabalho, falou: -“Ô Maria Benedita, vai ter vestibular naquela faculdade (Eu suprimi o nome). Eu já tinha falado pra ela me falar o dia que fosse a inscrição, por que eu não estava muito em contato, então ela me ligou, (...). Aí eu cheguei e falei pra ela (a dona da casa) assim: - “Eu vou fazer vestibular. – “ Porque você vai fazer vestibular?” A senhora falou.

Marina- A dona da casa?

- Eu falei assim: - “Por que os seus filhos estão fazendo?” Nessa época já tinha duas que estavam fazendo Medicina. Eu falei: - “Por que, que os seus filhos estão fazendo?” (Maria Benedita ficou em silêncio depois de lembrar isso, demorou um pouco a voltar a falar, a dor era visível no olhar dela) Ela falou : - “Bom, mas é diferente”. - “Diferente por quê? Eles são brancos e eu sou negra?”. Com isso eu comecei a debater com eles. Ela falou: - “ Não! Não é isso não! Mas pode fazer, você não tem preparo, você vai fazer?” Por que eu não fiz vestibular.... (Ela quis dizer que não havia feito curso preparatório). Eu falei: - “Não. Deus vai me dar força! Fui até a faculdade (...) fiz a inscrição (...) Ela pegou e falou assim: -“Pode fazer, não vai passar mesmo!. “Não está fazendo cursinho, não está estudando nada”. Eu falei: - “Tudo bem”...(Maria Benedita)

Ela refletiu que o fazer-se professora de História se deu aos poucos. Eram experiências diferentes, diz ela. E para ela, a maior dificuldade de fazer um bom trabalho e de entender os mecanismos do ensino da disciplina, é o egocentrismo que ronda a profissão de professor. Ela reclamou que professores que detêm uma reflexão maior sobre a historiografia e a epistemologia da história não dividem suas experiências com os outros professores.

Marina- Mas eu queria que a senhora falasse pra mim agora, como é que a senhora se vê professora?

- Maravilhosa...

Marina- A senhora foi se fazendo professora aos poucos...

- Fui me fazendo aos poucos, fui adquirindo conhecimento sozinha, que na nossa área eles são muito egocêntricos, não sei se você sente isso, você dá aula também?

Marina- Eu dou, eu sou professora.

- Pois é... Eles não gostam de passar (conhecimentos adquiridos ou novos materiais), as pessoas...Tem uma professora que é uma: ela dá palpite, mas não passa.

Marina- Entendo.

- Então eu acho isso muito egocêntrico. Eu não, se eu sei alguma coisa nova eu passo pra frente, trabalhei assim está bom. Entendeu? Então eu fui crescendo sozinha, fazendo meu trabalho. (Maria Benedita)

A correspondência que faz entre o seu direito comparável ao direito dos filhos da sua patroa corrobora com a análise de Neuza de Souza (1990), sobre o branco ser o referencial de vida bem sucedida. E essa ascensão é visível na vida dela. Como professora ela conseguiu aos poucos montar um apartamento, fez novos amigos, viajou, inclusive, para a Argentina e comprou um carro, montou uma loja de roupas e adotou uma filha.

- Eu sei que eu fui estruturando minha vida, fui estruturando, depois que eu me formei... (...), mas no tempo que eu estava lá ainda (na casa da patroa) eu fui juntando dinheiro e falei: - “gente, eu vou me dar um presente, sou curiosa pra conhecer o sul do Brasil”. Quando eu estava lá (No sul do país), eu viajei, fui até a Argentina, conheci o sul pó inteiro. Fui à Argentina, dancei tango, conheci a Casa Rosada...

Marina- Olha! Que delicia...

- Fiz isso por mim.

Marina- Claro.

- Mas foi uma guerra, que a mulher brigou comigo porque eu fiquei um mês fora...

Marina- Nossa!

- “Eu falei com ela: - “eu vou tirar um mês que eu vou viajar”, nisso eu vi que não tinha mais aquela estrutura porque ela estava achando que eu estava crescendo muito, ela falou:- “ porque você não monta uma casa pra você?”. Eu disse: - “é isso que eu iria falar pra senhora agora, pode ser?” Mas, ainda fiquei um tempo na casa dela, até eu me... estruturar, peguei, montei minha casa ali... (...) na Avenida Rio Branco (...) eu era uma negra que tinha, que os outros me achavam metida, eu tinha meu carrinho, tinha minhas coisas, tudo estruturado, depois que eu sai de lá, que eu comprei. (Maria Benedita)

Partindo dessa reflexão tentei verificar quais os elementos que estão presentes em sua prática e percebe-se muito claramente a presença de sua história de vida em sala de aula. Como professora ela diz que muitas vezes, em momentos diferentes, pára e reflete com os alunos sobre sua história, seja para ilustrar algum tema que tenha um recorte sócio-econômico, seja para refletir sobre o papel do negro na sociedade escravista. Ela busca refletir com eles sobre o caminho da pobreza e a possibilidade de mudança de vida. Fala das oportunidades de estudo que não teve enquanto criança e que só conseguiu após ficar adulta. Mas basta ouvir um pouco para perceber que a negritude se apresenta em suas propostas pedagógicas, apesar da figura do negro ficar ainda muito posto enquanto ser escravizado, ao sofrimento da escravidão (MATTOS, 2003). Esse elemento também se apresenta em relação às datas comemorativas como a Abolição da escravidão, em maio e o dia da Consciência Negra, em novembro. Nesses momentos ela se empenha para mostrar o papel do negro na sociedade, as heranças culturais, as vestimentas africanas, a música. Mas essa fala aparece muito como o negro sendo o outro, uma reflexão sobre um passado distante e sem desassociá-lo da história dos outros povos que vieram para o Brasil. Existe uma reflexão de comparação de igualdade entre o sofrimento do negro escravizado e os imigrantes de povos europeus. Ela pouco se coloca nessa mesma reflexão, como se olhasse de fora (MATTOS, 2003).

- trabalho, e explico até para eles, “Vocês pensam que só o negro é que foi escravo? Eu trabalho muito isso, enfatizo muito isso pra eles. Eles acham que: - “o negro, coitadinho, que o negro foi escravo”, grego também foi. Japonês foi quando veio aqui pro Brasil, coitado, como que eles sofreram, teve até um depoimento que eu passei de uns japoneses que vieram, sabia? Foram escravizados, e tudo, eu falei: -“ Você viu como que eles foram escravizados? Foi só negro? Não. E até hoje se você pensar tem gente escravo aí, por aí nesse mundo. Até hoje, na nossa época, Século XXI, no 3º milênio, tem gente escravizado nesse lugar. “E eu sou uma escrava do trabalho”. Eu falo pra eles, sabe? Faço um paralelo, então eles gostam da minha aula. (...) Tem vez, que eu pego aqueles vestidos, finjo que estou com aquelas sombrinhas, assim(faz um gesto como se segurasse a sombrinha), eu falo com eles, eles ficam: - “ O que você está fazendo com isso aí?” E eu assim: - “Ora , não quero não, não queria viver nessa época não. Eu acho bonito, sabe?” E aí eu falo pra eles, conto que elas vestiam muito bem...(...) E falo que eu não queria viver naquela época, porque aí, eu ia sofrer mais, mas não só eu, os brancos também sofriam, concorda? Naquela época das cidades, quando eles foram crescendo (...) Eu quero ser melhor, entendeu, eu trabalho assim, na mesma linguagem com eles.
Marina - Sei, entendi.

- Entendeu?

Marina- E, a senhora trabalha..., é, coloca a cultura afro-brasileira, a África, a cultura africana pros meninos?

-Muito, muito, falo do que eles trouxeram, do que eles deixaram pra gente de herança. Coisas boas

Marina- No período da escravidão?

- No período da escravidão, quanta coisa boa que eles deixaram, sabe? Teve uma que falou assim: - "eu não acho nada bom..." e, como é que é que ela falou?, É, :-" eu gosto dos meu pagode, meus pagode", e eu falei: e eles nem trouxeram...que pena! E ela falou "eu gosto mesmo é de funk", e eu falei: não, funk eles não trouxeram, não, mas pode ter tirado alguma coisa deles, lá, umas batucadas, (...), mas funk eles não trouxeram, não. Então eu faço essa discussão com eles. Converso muito, e, agora, como é obrigatório mesmo, você trabalhar a cultura, e é interessante. (Maria Benedita)

Percebi que essa discussão é fruto da lei de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, não que antes ela não existisse, mas com certeza, teve mais ênfase a partir da lei.

Marina- Você falou que trabalha com a questão do negro, da História da África, na 5ª série você fala alguma coisa com eles?

- Falo,. Esse ano agora que eu comecei mesmo a trabalhar isso, (...) Porque às vezes tem muita gente que não gosta de ser negro. Aluno que não gosta de ser negro. Eu comprei um livro pra pensar a diversidade. Eu faço a coleção dele, eu tenho o 1 e o 2...

Marina- Como é que chama o livro?

- Diversidade

Marina- Diversidade. Eu não conheço não (ela foi buscar o livro pra eu ver).

- Comprei o livro pra trabalhar justamente essas questões, por que tem negro que não se aceita mesmo, não aceitam, (...) O negro propriamente dito, eles não se aceitam (...) Comecei a colocar mais agora, mas sempre trabalhei, não vou dizer pra você que não, que eu sempre trabalhei (Maria Benedita)

As inserções sobre a história do negro estão atreladas a um currículo oficial, quadripartite. Um currículo que tem uma linha temporal linear, mas que sofre alterações de acordo com o interesse da professora e de seus alunos, como discute Chesneaux (1995). Por exemplo: quando trabalha Idade Média, ela faz um recorte que reflete questões religiosas e culturais do período, não se atendo à política, economia ou sociedade. Ela faz isso com outros conteúdos, dentro desse currículo.

Isso me pareceu uma preocupação com assuntos de interesses dos alunos e que ela mesma tem certo domínio, também um movimento que pode não ser

baseado em uma reflexão científica, mas uma reflexão pautada em suas experiências enquanto professora e mulher (FONSECA, 2003). Tanto que essa prática e suas escolhas acompanham a utilização de recursos didáticos produzidos pelos alunos e por ela mesma. Ela se preocupa em adquirir livros que a auxiliem didaticamente, em levar textos complementares para a sala de aula, leva os alunos a pesquisarem sobre temas que os interessam e permite que eles levem suas reflexões para a aula. Todos esses recursos estão acompanhados do uso do livro didático, que é visto como auxiliar no trabalho, como um direcionador, mas não é utilizado como único recurso didático.

Detesto prova, avaliar o aluno por provas eu não aprovo, sabe o que eu faço? Eu dou atividade todo dia pra nota. Observe. Hoje é atividade pra nota, lanço um título e eles fazem. Então eu vou corrigindo, e eu falo pra eles: - “prova não mede conhecimento não, o que mede conhecimento é aprender...” Eu venho com uma prova, aí ele (fez uns chiado com a boca e gesto de marcar um x) négo que é sortudo acerta, eu não sou fanática a prova, não gosto. Porque eu tinha um professor de História que era assim e a gente aprendia muito mais. (...)

Marina- Então, o seu relacionamento da senhora com os seus alunos, assim, eles participam, eles falam, a senhora acata as idéias deles?

- Falam muito, muito, um dia um deles me perguntou o que estava acontecendo lá no Iraque, eu falei: - “não sei o que tá acontecendo não, porque eu não vi essa reportagem, vou pesquisar, depois eu te dou a resposta, que eu também estou aprendendo com vocês. Eu sou professora, mas eu também aprendo com você, que vocês são jovens, estão trazendo coisas novas pra mim”.(Maria Benedita)

Sua prática parece pautada mais nas circunstâncias de vida e na prática diária do que numa reflexão pautada nas produções acadêmicas e no porquê de ensinar História. Ou no papel dela enquanto professora. É uma prática que me pareceu bastante instintiva, não existe uma reflexão teórica sobre o uso dos recursos didáticos, sobre a historiografia presente nos conteúdos do livro que utiliza, ela baseia-se muito em sua própria história de vida. E me pareceu muito leve e muito próxima aos alunos. Ela preocupa-se em levá-los a produzir seus próprios materiais, preocupa-se em fazê-los escrever e a construir conhecimento, o que os aproxima do conhecimento histórico, mesmo que de forma tradicional (FONSECA, 2003).

Sobre as relações raciais na escola, ela diz nunca ter sido discriminada pelos alunos nem pelos colegas de trabalho, mas uma de suas falas revela que não parece ser tão tranqüilo assim esse relacionamento na escola.

-Por eu ser uma professora negra, que tem mães que não aceitam negra, não. (Ela fala essa frase em voz baixa)

Marina- É, a professora negra... Tem mãe que olha meio atravessado?

- Isso! Muito (...) teve um que falou assim: “ tia, eu sou mais moreno, tia, eu sou branco tia, você que é negra”. Eles não se aceitam, de maneira alguma. Então você tem que trabalhar isso aí, essa questão do negro com muito cuidado não podemos entrar assim não (...). (Maria Benedita)

Maria Vitória fez faculdade com muitas dificuldades financeiras. Uma mulher pobre, com três filhos, professora alfabetizadora, dava aulas em salas cedidas por uma Igreja Batista para crianças, essas turmas eram custeadas pela prefeitura, mas as salas ela mesma conseguiu. Buscou a faculdade como forma de conseguir melhorar de vida. Não conseguiu bolsa de estudos. Para conseguir desconto pagava antecipado com o cheque de seu pagamento e depois pegava o troco. Foi o período de grande sufoco financeiro. A não ser a referência à suas dificuldades para o estudo, ela não relata outros fatos ocorridos durante a graduação.

Eu trabalhei no Mobral, trabalhei com adulto, depois (...) eu consegui um espaço na Igreja Batista..., Uma mulher lá do Mobral falou comigo que a sala que eu estava trabalhando que acabou, mas que eles estavam trabalhando com a pré-escola. Tinha muita criança na fase da pré-escola sem escola (...), mas que não tinha lugar. Não tinha espaço físico, se eu conseguisse espaço físico...

Marina- você tinha sala...

- Eu tinha sala, montava uma sala, aí eu teria lá... Uma” mixaria” lá... Nem era salário, não. Algum dinheiro que saía de seis em seis meses. Eu consegui na Igreja Batista esse espaço e eu abri três salas de pré-escolar.(...) Eram duas salas. Era uma sala eu dei pra minha prima, que ela também tava numa situação delicada, e a outra eu fiquei com ela. Então eu comecei ali. Aí saiu o concurso (da Prefeitura de Juiz de Fora), eu fui estudar pro mesmo. Mas eu já estava grávida do meu terceiro filho. (...) Quando saiu o concurso eu dava aula, tinha menino pequeno e estava estudando. Então eu me lembro de momentos que eu estava empurrando o carrinho com o pé, esfregando roupa e lendo. Eu conseguia, eu me lembro dessa cena direitinho, foi assim que eu estudei. E então fiz as provas e passei. (...) Comecei a trabalhar. Vim trabalhando e depois: - “ Está todo mundo fazendo faculdade, sabe? (...) Todo mundo indo pra faculdade e eu não”. Eu falei: - “Gente! Isso

não é normal, isso não”.(risos) Mas eu também não sei como é que eu fui? Não lembro. Eu fui fazer vestibular? Acho que eu fui escondido de todo mundo. Fui escondido de todo mundo que eu tinha medo de num passar. (...). Fiz as provas. Saiu o resultado, eu fiquei caladinha e tal (...). Fiz Estudos Sociais. No dia que eu fui fazer a matrícula, várias pessoas que estavam fazendo: - “o que você está fazendo aqui? Que você está fazendo aqui?”. “Estou aqui com uma colega”. (risos) Aí consegui fazer a matrícula e comecei estudar muito sem graça porque eu não tinha... Eu era tão pobre, mas tão pobre, eu tinha uma muda de roupa, eu secava atrás da geladeira, tinha que lavar de noite, secava atrás da geladeira. E eu com vergonha das pessoas me verem. Foi então que as pessoas foram descobrindo, descobrindo, aqui e ali, tal, que eu tava fazendo faculdade (...) . Eu tinha 10% de desconto, e pagava era no dia 10 (da cada mês). O Reitor recebia até o dia 5 sem juros, então, todo mês eu dava um cheque pré-datado e no dia 10 eu recebia o troco do meu pagamento, porque meu dinheiro ficava lá. Eu trabalhava e o meu dinheiro ficava lá. (Maria Vitória)

Maria Vitória entende que a profissão de professora foi sua melhor escolha, vê-se como protetora e tem uma preocupação em proporcionar aos seus alunos recursos que ela sentiu que estiveram em falta em sua formação. Em seu relato, ficam muito claras as marcas de sua história de vida em sua prática: a discriminação social, a discriminação racial, o papel da mulher na sociedade, principalmente a mulher negra (GOMES, 1995). Ela mesma fala de estratégias para discutir com seus alunos a postura feminina diante da comunidade que faz parte, a busca da valorização da mulher negra. Porém diz fazer isso sem buscar argumentos moralistas e sim lhes dando possibilidade de chegarem às suas próprias conclusões. A religiosidade cristã também está presente em seu discurso. Ela utiliza mensagens religiosas como recurso didático, para melhorar o letramento dos alunos e aproveita para refletir as mensagens com eles, uma característica do trabalho como alfabetizadora que foi para o ensino fundamental e para o ensino médio. Diz ter uma grande preocupação se os seus alunos, principalmente as turmas de EJA, serão capazes, ao sair da escola, de ler qualquer texto com o qual se deparem.

- (...) eu pego todo o conteúdo e trabalho a questão religiosa e a questão social.

Marina- Esses dois que você não deixa de trabalhar?

-Busco todos os recursos, entendeu? Porque eu fico pensando assim, que quando a gente trabalha a questão social pro menino a visão das diferenças sociais que ele tem e das dificuldades que a gente pode

enfrentar. Então busco sempre isso. E não sei por que. Eu acho que é questão de formação, nessa questão religiosa eu me preocupo muito com isso, então eu sempre busco, eu sempre procuro tirar lá de dentro do conteúdo o que a gente pode encontrar na Bíblia, o que podemos buscar em Deus, de orientação religiosa (...). O contexto histórico daquele momento, sempre fazendo comparação, sempre trazendo pros dias atuais, mostrando pro menino: - “ veja, é lá, mas vem para cá, sabe? Sempre fazendo esse paralelo.

Marina- E como é que você trabalha, por exemplo, eu não sei se você tem esse caso, se já teve esse caso ou conhecimento disso, e crianças, por exemplo, que não tem, que a religião deles não tem uma relação com a Bíblia? Por exemplo, crianças que seguem religiões afro-brasileiras? O candomblé, a umbanda? Como é que você faz? Ou você nunca passou por essa situação?

- (...) Mas não me preocupo em religião, eu me preocupo com o cristianismo, com o ser cristão entendeu? E eu sempre... Eu falo para os meus meninos sempre assim: -“olha, tem duas coisas que a gente tem que ter na cabeceira da gente, é um dicionário e uma Bíblia.” Então eu sempre falo com eles assim. E aí eu busco sempre recurso lá na Bíblia. Nunca eu cito, católico, eu não cito... Porque hoje eu sou espírita, entendeu? Eu sou kardecista, entende?(...) Mas aí, outra coisa tem um livrinho, é, que eu tenho, a História das religiões, então, por exemplo, eu costumo passar como leitura informativa. Eu me preocupo com alfabetização, então, mesmo dentro de história, eu trabalho por exemplo, eu do um ditado de trecho, eu do uma leitura informativa. Eu procuro sempre está trabalhando uma questão assim onde eles possam está lendo e informando. E aí eu vou falando de todas elas. Aí eu vou no budismo, eu vou... pego tudo de todas religiões... E trabalho essa informação com eles.

Marina- Inclusive as religiões afro?

-Principalmente as religiões afro.(...) Quando eu trabalho uma leitura, origem do mundo, vou lá no indígena, como que ele explica. Vou lá no negro, como que ele explica, entendeu?

Marina- Sim.

Marina- Entendi. Mas isso é uma marca da sua vida que você levou pra sala de aula. E na questão social quais forma as marcas da sua vida que você leva pra sala de aula?

- A

Com a discriminação eu levo a valorização do eu. A questão da mulher, eu discuto muito isso com as minhas meninas, o valor da mulher negra, eu discuto muito a questão de comportamento, de vestir, de se comportar em determinados lugares. Sabe? Esse tipo de questionamento, eu faço muito com elas. Eu procuro está sempre mostrando, às vezes em revista, até em gravuras mesmo. Peço pra procurar mulheres. (...) Eu discuto muito isso com elas, procuro sempre mostrar a necessidade da mulher se valorizar cada vez mais, principalmente a mulher negra. (...) (Maria Vitória)

Como a negritude, a fé faz parte da constituição dessa mulher, é a linha que atravessa sua identidade (MATTOS, 200). A História da África não é prioritária, mas trabalha a cultura africana nos textos complementares e o seu discurso voltado para a valorização do “eu” e da mulher negra também não são esquecidos. As religiões afro-brasileiras também se apresentam como pauta de

trabalho, mas não há uma discussão mais aprofundada em comparação às religiões cristãs, elas aparecem a título de curiosidade, ou de leitura de concepções de mundo.

Seu currículo organiza-se de maneira alternativa ao currículo regular da maioria das escolas, uma vez que existe um programa especial para o Ensino de Jovens e Adultos, mas a divisão entre os marcos históricos tradicionais permanece, não dando muitas alternativas à professora de alterá-lo. Mesmo assim, ela diz não perder de vista em suas aulas a História do Brasil, fazendo um paralelo, sempre que possível com a história de Juiz de Fora. Mesmo com esse programa apertado, uma vez que cada série é dada em 4 meses, ela introduz a história da África, mesmo que de maneira superficial. Esclareceu que a História da África é introduzida antes de falar sobre a escravidão negra no Brasil colonial e também dando um panorama geral sobre o continente nas turmas do ensino Médio.

Suas turmas não têm o livro didático, mas têm uma apostila com todos os conteúdos a serem trabalhados, a professora introduz outros recursos didáticos como música, textos, filmes e um recurso que utiliza em suas reflexões sobre religiosidade , a Bíblia.

Essa prática tem um misto de reflexão pedagógica, experiência de vida e acaso. A reflexão pedagógica não se pauta na reflexão sobre o ser professora de história, mas a partir de toda uma discussão sobre educação e o papel da escola na vida dos alunos, mas a maior marca dessa reflexão está na sua história de vida, que influencia também a relação com os alunos (FONSECA, 2006a). Ela tem uma forma meio maternal de se referir a eles, propõe metodologias onde eles façam avaliações sobre a vida e usa a própria vida como exemplo em sala de aula. Em momento algum faz referências mais agressivas direcionadas aos alunos. A forma de se dirigir à lembrança que tem deles é sempre suave e com um toque de orgulho. Procura sempre trabalhar a auto-estima deles, aos alunos negros e às alunas negras refaz o mesmo discurso que ouviu dá avó e do pai e que fez aos seus filhos: que negro tem que se gostar e tem que ter postura para não se deixar abater (MATTOS, 2003).

-Por exemplo, eu estou dando aula de História falo: -“olha você está(..) conversando com seu namorado, e aí de repente ele fala uma frase qualquer com você em relação a História, ao conteúdo. Aí o que você vai responder?” Elas começam a rir, por que elas não sabem, e por isso tenham essa atitude. “O cara tem dinheiro, o cara está naquele carrão, o cara apaixonou, você está linda, maravilhosa, apaixonou por você. Ele chega senta e começa a conversar” . Então os outros : - “Pronto... perdeu o namorado” (risos) Eu falo: -“não acredito vai deixar o cara ir embora? Não sai nada? Tem que se informar mais. Eu vou nessa brincadeira. E eu trabalho a questão do vocabulário, trabalho tudo, mas assim, levando na gozação mesmo. (...)

Marina- De conteúdo, o que não falta?

- Brasil.(...) Eu procuro sempre fazer relação (...). Juiz de Fora, sempre. A partir da sexta série já da pra você fazer aquele paralelo: -“o que estava acontecendo lá fora? O que está acontecendo na Europa, o que está acontecendo no resto do Brasil? E Juiz de Fora, já vivia nessa época? E aí eles ficam um pouquinho assustados quando você fala o número de escravos, por exemplo, que a gente tinha em Juiz de Fora, em determinados períodos, o número de famílias, de fazendas, eu por exemplo fui criada nessa região (zona norte) , sei mais ou menos onde eram as fazendas.

Marina- E essa área aqui era área rural de JF.

-Área rural, (...) e aproveito conto os casos que minha avó contava, de famílias que a gente conhece, então eu trabalho Brasil, Juiz de Fora, sempre procuro está colocando dentro do meu conteúdo. Mais a titulo de leitura, mas eu falo pra eles assim: - “ não me preocupo de forma nenhuma se vocês não sabem os faraós do Egito, não sabem o nome das pirâmides, não me preocupo,estou te dando essa informação. A minha preocupação é se você lê e se você escreve, entendeu? Essa é a minha preocupação com eles, então eu trabalho leitura o tempo todo (...) Quando eu trabalhava de primeira a quarta era a mesma coisa, eu trabalho no mesmo estilo, como se tivesse trabalhando de primeira a quarta. (...) (Maria Vitória)

Todavia, as relações que existem dentro das escolas que trabalhou e trabalha e até mesmo na Secretaria de Educação não estão livres de conflitos raciais. Maria Vitória relatou vários episódios onde foi discriminada por ser uma professora negra, por alunos, pais, professores e administradores. Ela disse que nem a discriminação que fez parte da sua vida familiar a marcou tanto quanto as demonstrações de racismo que passou dentro da escola. E o ressentimento dela é forte em relação a isso, mas não a impediu de continuar na profissão.

-Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura de Juiz de Fora, aí eu soube o que era racismo. Aí, eu comecei a sofrer.

Marina - Na escola?

- Dentro da escola.

Marina - Da onde que vinha esse racismo?

- Da direção, dos colegas...(....) quando eu cheguei na escola eu passei por...fiz concurso fui para a zona rural(...) em uma fazenda, ele (o

dono da fazenda) era racista ao extremo.(...) eu chegava sempre arrumadinha: cabelo arrumado, unha feita, roupa limpa, tudo bonitinho(...) e ele sempre me dava umas indiretas: -“essas negrinha que faz trancinha, já está pintando unha, faz não sei o que lá...” (...) quando eu cheguei na escola da prefeitura no meu bairro, (...)eu tive uma mãe aqui, que ela não me aceitava por que eu era negra, e ela pediu minha “cabeça” mesmo. Ela falou que: - “lugar de negro era no tronco, que lugar de negro era no tronco”.Bom, e ela pediu a minha “cabeça”. Eu sei que a coisa na época foi parar na secretaria de educação, e o secretário veio na escola, (...) ele teve uma reunião com os pais pra poder saber. (...) Eu não assisti a reunião, fiquei do lado de fora, (...) eu sei que no final das contas essa mãe falou que o problema dela era a filha que não estava se sentindo bem comigo como professora, que ela queria que mudasse a menina de sala. O secretário falou: - “Eu não posso fazer isso e a professora é concursada, então a senhora mude a sua filha de escola”.(...). Quando eu fui pra secretaria de educação também fui muito discriminada, uma de minhas chefes, que está lá até hoje, quando eu cheguei ela não deixava eu pegar na caneta, a mesma não deixava eu sentar na frente do computador, a única tarefa que ela me dava sempre era limpar. (...) sempre que falava que ia fazer alguma coisa ela falava: -“ Filhinha, limpa aqueles livros ali, limpa aquela estante ali,...” entendeu?(...) E teve um dia que ela foi bem clara (...) contando essas piadas assim; - “coisa suja, coisa de preto”, contando essas piadas e, foram anos vivendo nessa situação. Sempre calada.(...) até o dia que eu falei: “Não, agora chega.”Olhei pra minha chefe, tudo o que tinha acontecido durante todos aqueles anos eu falei com ela em 20 minutos(...) Quase que ela morreu, porque eu sempre fui uma pessoa passiva.

Marina - Pois é, ela não esperava aquilo de você.

- (...) Ela perdeu o fôlego, porque ela não sabia conta que a mesma fazia isso comigo. Isso ela me falou no outro dia, ela só chorava (...) . E fui mostrando pra ela todos os serviços que estavam parados: - “está vendo isso, que você não deixa eu colocar a mão aqui?” Fui falando, entendeu?(...) ela falou: “Você podia ter me falado antes. Eu não sabia”. Ela não sabia que a outra me humilhava.

Marina - Pra ela agir daquela forma com você era normal.

- É. Ela chegava a falar o seguinte: - “Tem gente que nasce pra limpar. Então não adianta você mandar fazer outra coisa, que não vai conseguir fazer, tem gente que nasceu pra limpar, ela vai só limpar”. Então eu passei por isso. (...) a partir dali eu passei a me impor. (...)

Esses não foram os únicos relatos dela sobre o racismo que sofreu, contou episódios de professores que se dirigiam a ela de forma racista, de brincadeira, sem se darem conta da humilhação que a estavam fazendo passar. Brincadeiras que afetaram diretamente em sua auto-estima e que marcaram profundamente em sua identidade.

Maria Alice iniciou sua reflexão sobre a História já na graduação, avaliou que o curso não a satisfazia, por ser um curso que tem uma dinâmica mais voltada para o pesquisador e não para educadores. Havia uma falta de interesse do departamento em discutir questões relacionadas à didática e prática do ensino de

História. Isso a deixou bastante frustrada, ainda mais quando a realidade da sala de aula lhe pareceu tão distante dos bancos da academia.

Marina - Como é que chegou à faculdade de História?

- Por gostar de História mesmo (...) sempre gostei de História, e... sempre achei que eu tinha jeito, também, pra ser professora.

Marina – Entendi.

- Mas tinha outras opções, (risos). Tinha outras opções como eu já tinha pensado em fazer como: Medicina, depois Bioquímica, que eu também gostava muito de Química...

Marina – Correto.

- Pensei comigo e falei assim: - “Não, vou fazer História”, porque eu disse:: - “Não, vou fazer uma coisa que eu gosto”.

Marina – Claro.

- História. (...) Não gostei da faculdade. Não gostei. Foi nada daquilo que eu esperava. Eu acho que faltou a prática de didática, dentro da faculdade, pra quem, principalmente pretendia ser professora...

Marina – Certo.

- Eu acho muito ruim e muito fraca. É... Penso que não forma muito professor, não. Entendeu? Acho que pode formar Historiador (risos) pra fazer pesquisas.

Marina - Pesquisador, é isto que você quer dizer.

- Pesquisador. Mas a prática está bem longe do que a gente vê na sala. É. Na sala de aula.(...) Completamente. Só tem aquelas matérias didáticas, só da Educação, que também... Não foi dado muito. É... Então, eu levei um choque, quando eu entrei na faculdade. Não era muito aquilo que eu esperava, não me apaixonei pelo curso de História... Continuava gostando de História, mas não me apaixonei pelo curso do qual havia escolhido... (Maria Alice)

No entanto sempre se viu como professora, acha que é uma questão de vocação que a acompanha desde a infância, quando preferia brincar de aulinhas com outras crianças e as irmãs. Reflete sobre o papel que as professoras têm assumido nos últimos anos dentro da educação pública, que cobra dos professores uma produção quase fabril, voltada para produzir resultados de aprovação. Mostra-se preocupada com a falta de interesse dos alunos e avalia a prática didática da escola que não proporciona mudanças que atraiam os alunos. Uma reflexão que parte da preocupação com os processos cognitivos dos alunos, com suas relações interpessoais, seu futuro no mundo do trabalho, mas que não necessariamente parte de uma reflexão ligada à história ensinada. E não se traduz também numa expectativa de mudança curricular da história, além daquelas propostas pelo livro didático (FONSECA, 2003).

Marina - Conta pra mim, Maria Alice, como é que é um currículo de história seu? (...)

-(...) Eu não deixo de trabalhar, todo ano, e toda turma eu trabalho com o tema sexualidade. Mas, eu não paro não. (...). É. Sexualidade eu estou sempre trabalhando com eles. (...) Dependendo do quê está ocorrendo, principalmente na sala. Se as meninas estão muito agitadas, se os meninos estão muito agitados, se aconteceu algum problema, que eu estou vendo. Eles estão falando muito de namoro, muito de relacionamento à dois, sabe?

Marina – E é aí que você entra com a questão da sexualidade. (...)

- Então... Isso. Quando eu vejo problemas de drogas na sala de aula, eu vou trabalhar com eles, Drogas, cigarro, alcoolismo, (...) Então, eu entro, dependendo do que estiver acontecendo. (Maria Alice)

Tem uma prática que se mistura às suas experiências pessoais, de onde vem a preocupação em tratar sobre assuntos ligados ao afetivo-sexual, aos cuidados com o corpo, com a valorização da mulher e na orientação sexual dos alunos, sem que necessariamente essa discussão passe pela negritude. Esse tema entra em sua prática em momentos que trabalha os capítulos sobre História da África. Mas, a presença dos negros continua na escravidão. Ela não demonstrou fazer uma reflexão em sala de aula com o a mesma ênfase que faz sobre si mesma e a sexualização da mulher negra.

Suas propostas didáticas têm como ponto principal o livro didático, ela optou por trabalhar com um currículo aonde a História do Brasil entra na 5ª Série (ou 6º ano) só que a sua avaliação sobre essa opção não foi muito positiva. A dificuldade maior está no recorte temporal, uma vez que o Brasil continua sendo posto em contrapartida à história européia. Possivelmente faltou uma análise mais aprofundada sobre todas as mudanças que provocariam essa inversão do olhar sobre os eixos históricos, debruçar-se mais sobre toda uma historiografia que reflete o Brasil e uma avaliação sobre o papel do currículo escolar e todos os saberes que o cercam (FERREIRA, 2007).

Conteúdo. Eu mudei esse ano os conteúdos. Foi opção minha, eu adotei porque trabalhava, começava com História Antiga e pensei ser importante, como forma de introduzir o assunto.

Marina – Certo.

- Eu adotei um livro que trabalha mais História do Brasil, pega colônia e trabalha até a História da arte, trabalha escravidão...(…) Eu acho que o livro trabalha com textos muito interessantes, é bem detalhado o livro.

Aí eu troquei. Comecei a trabalhar História do Brasil com eles na 5ª série.(...) O programa da 6ª série: é Brasil independente. Depois, já com a Proclamação da Independência. É. Agora vai... O Brasil independente até os dias atuais.

Marina – Compreendi. Você pegou aquele programa antigo de História. O estado começava com História do Brasil.

- Isso.

Marina - E, e os meninos aceitam melhor esse programa do que aceitavam o outro? Você vê que o processo de aprendizagem deles está melhor agora do que com o programa antigo? Começando com História Antiga?

- Não, eu achei pior.

Marina - É?

- Eu achei pior. Porque, por exemplo, quando vamos trabalhar o Brasil independente.

Marina – Sei...

- Vai trabalhar Independência, eles têm que ter noção de Iluminismo. Para acompanhar o raciocínio (...). Eles têm que ter noção de Absolutismo... (...) Pega Europa, então, eu tenho que explicar (risos) essas matérias.

Marina - Entendi.

- Eu tenho que dar uma passada nessa matéria pra eles entenderem. Eu falo em Absolutismo: - eles me olham assustado. Falo em Iluminismo, cito Revolução Francesa...(faz um gesto que se refere ao desconhecimento dos alunos em relação aos assuntos)(...)

Marina - Então você acha que está ou ficou mais difícil começando pelo Brasil do que começando pela História Geral?

- É mais difícil...Iguar na 5ª série, por exemplo, eu tenho que começar com algumas noções de história, de conceitos, coisas da pré-história, que eu começava a trabalhar. Então eu achei mais difícil.

Marina - É? Então, você acha que no ano que vem você volta a trabalhar com o programa antigo?

- É. Eu não sei, porque os livros agora vão ter que durar mais...

Marina - Entendi. E na 6ª série entra também a questão da história da África? A cultura afro-brasileira, não?

- Não, o livro num trabalha com isso, não.

Marina – Sei...

- Fala sobre escravidão?

Marina – É...

- No livro todo faz referência a colônia inteira, mas, final da colônia, eu trabalhei bem. Mas não fala muito sobre... história da África...

(Maria Alice)

Além do livro didático utiliza outros recursos que a auxiliam nas propostas metodológicas, e diz que esses recursos como: livros paradidáticos, textos, filmes, a ajudam a diminuir as dificuldades que os alunos apresentam diante da nova proposta de trabalho.

Declarou que não trabalha a História da África uma vez que essa não está presente no livro didático de todas as turmas, há não ser no livro da quinta série. O que me parece uma submissão à proposta de currículo e conhecimento histórico inserida no livro didático, este direciona suas escolhas mesmo quando

há uma avaliação negativa sobre a proposta de trabalho do livro em relação ao processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Ao falar deles, dos alunos, ela demonstra uma relação afetiva forte, sendo enfática em preferir trabalhar exatamente com aqueles que têm problemas disciplinares na escola. Os meninos que ninguém quer. Eu enxerguei isso como mais uma marca da sua história de vida, uma vez que tem uma história de rejeição da mãe biológica e um acolhimento pela família adotiva.

- (...) Mais uma mãezona, assim, em sala de aula. Como professora, eu sou exigente. Sei que a gente tem que avaliar prática profissional, que hoje, está muito difícil. Cada vez mais, questão que vem de cima, mesmo. Agora a cobrança está vindo. Que a gente tem que mostrar produção, tem que atingir metas. Mas, questão de passar esses alunos. De empurrá-los (...). Vejo que os pais parecem muito pouco. Ajudam muito pouco. Os alunos melhores são os que os pais são mais presentes. É... Os alunos hoje, por exemplo, não estão estudando. A gente tem que avaliar como que vai fazer esses meninos estudarem, porque, a minha decepção quando chega na hora da prova pode ter, por exemplo, quando é no último horário, eles podem estar com as quatro primeiras aulas sem professores, eles não abrem o caderno pra estudar. Isso me chateia muito, você sabia? Nossa, se (..) consigo que eles estudem, que gostem de história, participam, mas a maioria não se interessa mesmo. Não é nem questão só de história, não, eles não se interessam por nenhuma. (Risos). Eles não estão se interessando por nenhuma disciplina, por nada. (Maria Alice)

Ela não demonstrou nenhum problema referente ao racismo na escola, nenhum tipo de rejeição ligada ao fato de ser uma mulher negra e ao seu trabalho como professora de História.

Maria Aída não conseguiu se adaptar ao currículo apresentado pela graduação na universidade pública, uma vez que buscava nela a possibilidade de se aproximar academicamente das demandas da população negra da década de 90, isso não ocorreu. Essa temática não fazia parte do currículo das disciplinas. Não se encaixava no perfil de pesquisadora que parecia interessar ao departamento naquele momento, e não se via professora. Gostou de estagiar na área de patrimônio, no entanto optou pela docência como forma de conseguir um emprego e uma renda.

-(...) quando eu pensei em fazer História, tentei vestibular na USP, só que eu não passei. E eu me lembro dos meus pais me dando muito apoio, eles: - “Não, vai lá! A gente dá um jeito, banca, tudo para você”. Quando eu não passei no vestibular eu falei: - “Bom, agora é hora de trabalhar, chega de brincar”. Então, consegui um emprego de recepcionista em um centro educacional. O curso de História inicialmente é um curso muito mais teoricista do que te encontram. Muitos problemas, os clássicos de sempre...(...) Quando foi no 3º período eu abandonei meus trabalhos, larguei, parei de trabalhar e fui me dedicar só a faculdade, mas por uma série de questões eu nunca fui uma aluna pesquisadora, eu nunca tive perfil de pesquisadora, Sempre fui uma aluna muito boa, de notas muito altas, mais centrada para aquela questão do trabalho em sala de aula, pro material dado em sala de aula, nunca fui uma curiosa. (...) Quando eu fui fazer faculdade, já em 96, aliás, (...) eu tinha passado uma época de convivência com o pessoal muito legal, um pessoal hippie, que me deram um click assim pra algumas questões, pras ditas minorias, que não são minorias. E falei: - “Poxa, eu tô um tempasso longe do movimento negro, não adianta, não adianta, não dá pra fugir da raia, não dá pra fingir que não tem nada acontecendo, né”? —” Porque a discussão é polêmica e eu preciso pegar o touro à unha...”. E então eu fui pra História embalada por essas idéias também, disposta a saber ... não aquela coisa missionária: - “Ah, eu fui pra História pra querer saber do meu passado”. Não, eu fui pra História pra entender mais a formação do que era isso (As demandas da população negra) naquele momento específico. E peguei o final das escolas marxistas, eu já peguei uma universidade mais voltada pras fontes orais, pra história cultural, já não mais marxista, já não mais tão econômica e aí quando eu entrei pra faculdade, um dos meus primeiros objetos de pesquisa fazendo Metodologia da História; a professora, que é professora do departamento até hoje, falou assim: “Definam um tema de pesquisa pra vocês, pensem numa coisa que vocês gostariam de pesquisar”. Eu falei assim: “Olha, eu gostaria de pesquisar alguma coisa da formação da identidade brasileira.” Ela falou: “Isso é muito amplo Maria Aída. Por que você não trabalha com a formação negra?”. Falei assim: “Por que eu que tenho que trabalhar com preto? Por que qualquer outra pessoa não pode trabalhar com isso? Por que especificamente o negro tem que pesquisar a História do negro?” Sei obviamente que ela estava repleta de boas intenções, aliás, já estava passando da hora da gente se apropriar do nosso próprio discurso, de escrever a nossa história. Mas ao mesmo tempo não tem que se atribuir unicamente ao negro contar a História do negro. Por isso eu fiquei brincando a faculdade inteira: - “Olha, eu não quero pesquisar preto e não quero pesquisar pobre, não quero isso”. As pessoas até comentavam no arquivo quando eu fui fazer estágio....

Passei a faculdade, lendo sobre o assunto, tendo uma aplicação acadêmica muito rala sobre essas questões, mas também não motivada a me debruçar sobre escravidão que era o tema recorrente no departamento naquele momento, era pesquisar escravidão, tráfico de escravos e café. (Maria Aída)

Maria Aída parou para refletir sobre sua vida acadêmica de forma mais demorada. Ela fez inferências sobre as ideologias e métodos utilizados na graduação e não se absteve de falar dos enfrentamentos que teve como professores.

A fala dela demonstra o conflito que vivia pessoalmente e que vinha de encontro com a estrutura do curso que encontrou. Ela foi para a graduação procurando entender melhor sobre as demandas da população negra, queria entrar em contato com a ancestralidade africana, porém, o currículo do curso não contemplava essa discussão (TARDIF, 2002). Mas ao ser interpelada pela professora, que lhe apontava a possibilidade de pesquisar sobre a formação da identidade do negro, ela recuou. Era o conflito de identidade que ela já trazia desde a adolescência. Ser negra ou não, militante ou não.

As contingências da vida levaram-na para a sala de aula e foi um processo, a princípio, traumático, como ela diz e repleto de conflitos. No início gostou da escola onde teve sua primeira experiência como professora de História, mas não tinha muito tato no trato com os alunos. Quando foi trabalhar na zona rural entrou em depressão diante da miséria dos alunos e não soube lidar com aquela situação. Na escola da prefeitura, após passar por essas duas experiências, viu a necessidade de discutir currículo, atividades transversais, se convenceu da necessidade da presença dos pais e da comunidade na escola. Era muito dura com os alunos no início da prática, mas aos poucos foi se abrindo às novas experiências.

Todos esses conflitos têm a ver com sua história de vida, uma vida marcada por conflitos pessoais, por momentos de negação do corpo negro na adolescência, mas que se transforma em uma militância efetiva na fase adulta, por isso, estão presentes em sua prática as relações raciais, as ações afirmativas, o racismo e as religiões de matriz africana. (MATTOS, 2004).

O ser negro, as mulheres negras, as relações entre raça e classe são pontos centrais do seu currículo, reforçados com a introdução sistemática do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, não deixa de trabalhar o currículo organizado no modelo quadripartite, mas organiza os conteúdos desse currículo tendo como referência História do Brasil e do negro.

-Como eu trabalho com 5ª a 8ª e Ensino Médio, com os meninos de 5ª série, (..) eu tenho tentado fazer referências, trabalhar com um maior número possível de personagens negros, um maior nome de livros que abordam que não necessariamente estão ligados a História. (...)
Marina - E quais são os momentos que você insere esta questão do negro, da História da África, das religiões de matriz africana?

-(...). Na 5ª série a gente tem um espaço muito grande pra trabalhar a História da África em função da pré-história e do surgimento da espécie humana. Depois a questão do Egito, que é um país que está inserido na África; a questão da linguagem oral, da oralidade, de explicar pra esses meninos que a produção de escrita não é um fator de: “Pros inferiores e pros superiores”; de que a oralidade é um fator de transmissão histórico, de identidades. Então, eu acho que ela é perfeita pra trabalhar essa questão da oralidade e do nascimento da escrita. Aí depois eu venho trabalhando com eles a questão da oralidade, da cultura africana, o surgimento da espécie humana, é... (...) Os impérios africanos, os primeiros impérios africanos... Quando eu chego na 6ª série, vem a questão da escravidão do Brasil, aí eu sempre gosto de usar dois termos que o Flavinho adora usar que : “Senhor de engenho não é senhor por que ele não é digno de respeito. E, não existe escravo, existe escravizado e, ninguém pediu pra ser escravo, ninguém levantou o dedo e pediu pra ser escravo”. É, levá-los a compreender que o negro não veio pro Brasil porque quis e nem porque foi convidado; que é uma dificuldade enorme que eles têm pra entender isso. E de fazer uma aproximação com a realidade atual das populações negras no Brasil. Eu dividi os meninos em grupos na turma, dei um tema pra cada: tráfico negreiro, África antes da escravidão, África depois da escravidão, população negra no Brasil atual. Religião de matriz africana e cultura afro-brasileira. Cada grupo ficou com uma dessas partes e ficou responsável por fazer um roteiro de um documentário que a gente está montando. Os meninos fizeram a 1ª parte e a 2ª parte é sobre Juiz de Fora que a gente vai entrevistar uma galera que trabalha com cultura africana aqui na cidade. E eles são muito seduzidos pela idéia porque... . Eles são os pesquisadores, eles são os produtores de textos, eles são autônomos com relação a isso. Quando eu chego na 7ª série, você tem toda a riqueza do Brasil, de Mina Da questão da mineração, Xica da Silva, que é outro estigma que a gente tem que destruir na cabeça deles... . Xica da Silva não foi uma prostituta, não foi uma vadia. De associar as identidades negras esses, a figuras que escrevem um capítulo importante na nossa História né. De levá-los a compreender que tinha negros forros livres e ricos aqui no Brasil né, de que havia uma identidade negra muito anterior. Quando chega na 8ª série, aí vem a questão do samba, isso pra mim é o filé da 8ª série, é..... Explicar pros meninos como que a identidade negra foi criminalizada, como que a capoeira foi criminalizada, o batuque foi criminalizado, a prática afro-brasileira foi criminalizada, e porque que o nosso preconceito hoje com relação a essas práticas é uma herança da criminalização desse discurso. De como que o samba passou por todo um processo de embranquecimento, de descer do morro, de se adequar aos intérpretes brancos pra se tornar uma identidade nacional. (...) Aí eu pego né, na 8ª série tem a questão do black power, que é super legal de trabalhar com os meninos também, o surgimento do movimento black power, como é que surge isso? Como é que isso chega ao Brasil? De que... Como é que isso é transposto pra musicalidade brasileira? E... O surgimento dos movimentos de esquerda, já nos anos 80 do movimento negro. A comemoração dos 100 anos de Lei Áurea, e esse ano, especificamente, eu to batendo na tecla com eles dos 120 anos de Lei Áurea. Que faz agora em maio, dia 13 de maio... (...) E daí eu fico o tempo todo, às vezes assim... . Eu fico muito preocupada com o meu discurso panfletário dos anos 80, que às vezes ele emerge, e a minha preocupação nos últimos três anos tem sido levá-los a tirarem conclusões próprias, mesmo que não sejam as minhas; essa é a minha maior preocupação.

Marina - E aí todo esse contexto você insere ele dentro do... Que a gente chama de currículo padrão? De História, lá que a gente tem

História Antiga, de Idade Média, Moderna e Contemporânea ou você rompe também com isso?

- Não... Ele faz parte... Não há rupturas, não: - “Nós vamos parar agora com a História dos brancos e vamos pra História dos negros... nós vamos parar a Revolução Francesa e vamos estudar Malês”. Não... Não há, não há esses cortes... É lógico que existe as alternâncias.. .Eu tento fazer isso da forma mais suave possível. Então eu estou falando de Brasil império, do finalzinho do império, mas estou falando também da questão da abolição; estou falando do rei Oba; estou falando da questão da capoeira escrava no Rio de Janeiro; estou falando da modernização em Juiz de Fora com a chegada das ferrovias; então assim...Eu tenho tentado não haver nenhum corte, não haver nenhuma separação... Não é estanque, é História de negro, História de branco, História de indígena de... . A idéia é fazer com seja inserido no currículo, que eles entendam o global da questão. Aí está o maior desafio... Porque não só essas questões às vezes se confrontam com a maturidade do aluno, mas com a noção do tempo histórico, de tempo cronológico. (Maria Aída)

Na sua docência no nível superior ela já se preocupou em organizar um currículo diferenciado que auxilie as futuras professoras a pensarem um currículo e propostas metodológicas voltadas para a diversidade da sala de aula.

- E formação superior, a primeira área que eu ataquei foi o curso de Pedagogia e Normal Superior, porque pra mim são os mais emergenciais, entendeu? Então eu trabalho com... Quatro anos que eu trabalho com curso de formação de professor. Então nesses cursos eu tenho trabalhado com eles a maior parte dos arquivos publicados no sentido de trabalhar a História africana em sala de aula, de explicar pra eles, pra atentar, pra alertá-los da necessidade de se levar isso desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, até o Ensino Superior. Então, com os alunos de curso superior a minha discussão é acadêmica, ela é teórica, é de dar base teórica pra que esses meninos tenham condições de entrar numa sala de aula e poder abordar essas questões com um mínimo de segurança. (Maria Aída)

Organiza seus materiais didáticos sem descartar o livro didático, utiliza recortes de jornais, revistas, livros paradidáticos, produções visuais e pesquisas feitos pelos alunos e o livro didático é introduzido de forma reflexiva, levando em conta as imagens que o compõem, as origens dos textos e para que público foram escritos.

Propõe-se a fazer uma reflexão da prática em relação à historiografia, à introdução de novas propostas metodológicas em sua disciplina e em outras disciplinas, numa tentativa de fazer um trabalho interdisciplinar. Reflete sobre a

aplicabilidade das leis educacionais e de novas propostas governamentais para a educação e não se isenta de refletir sobre a formação acadêmica dos professores, ponto que ela diz ser ainda feita de modo precário, que ainda está afastada da realidade de sala de aula. (FERREIRA, 2007)

Sua relação com os alunos começou meio conturbada. Sua primeira experiência como professora foi em uma turma de EJA, e ela relatam que entrou na sala muito senhora de si, enxergando-se sabedora do ofício e por isso mesmo não construiu uma boa relação com os alunos, mas aos poucos essa relação foi se transformando à medida que ela foi trocando de escola e vivendo novas experiências.

Dizia-se muito rígida, muito exigente com os alunos e acabava se afastando deles, mas tem buscado uma relação mais dialogal, buscando ouvi-los mais, levando-os a chegarem às suas próprias conclusões sobre os temas, principalmente em relação às questões raciais e étnicas.

Para ela a escola também é um espaço de reprodução e produção de relações raciais discriminatórias. Ressente-se de ter sido algumas vezes a única professora negra da escola e resente-se do tratamento que é dado aos alunos negros. O embate com outros professores para ela acaba sendo inevitável, pela falta de atenção desses com esses alunos e à questão da negritude.

- Foi quando eu pisei em sala de aula... Quando eu fui à primeira reunião de professores, quando eu ouvi a fala dos professores, quando eu vi a forma com que os professores tratam os alunos negros, toda a minha indignação, lá dos anos 80, voltou redobrado. Quando eu vi... em um conselho de classe que no aluno branco tudo é questionado: -“Mas por que fulano não passou? Por que ele não aprende?” E o aluno negro: “Reprovado? Todo mundo concorda? Então vamos pro próximo.” Quando eu comecei a entender que a normalidade do professor é que o aluno negro tem um péssimo desempenho e o aluno branco tem um desempenho ruim, mas que pode ser revisto, é que a minha indignação se tornou uma questão muito maior. E aí nesses anos, nesses 10 anos de sala de aula, quase 11 de sala de aula que eu tenho, a indignação é cada vez maior. (Maria Aída)

Ela percebeu a invisibilidade que muitas vezes os negros são submetidos. Também se resente da discriminação silenciosa que sofre por parte de seus

pares nas escolas e da demonstração de racismo da qual foi vítima como professora no ensino superior.

Eu fui dar uma palestra em uma faculdade na semana retrasada e a credibilidade passou pelo fato de ser negra. Inicialmente a resistência era por eu ser negra. Até porque eu tava com uma blusa de manga longa, então, assim...(..) Poucos percebem, (...) , mas o choque é pela questão da pele. Engraçado eu consigo lidar melhor com a questão relacionada à pele do que com a questão do racismo.

Marina – Racismo dói?

- (...) A estranheza eu entendo, por que é fora do padrão (...). Mas o racismo é um troço que me incomoda muito. Quando você percebe que a pessoa não está te ouvindo, não está te tratando bem, por causa do racismo (..) Aí o sangue ferve. Aí eu fico incomodada, porque o olhar é diferente. O olhar sobre a cor da pele é o olhar da indiferença, do desprezo. O olhar quando é sobre a lesão , é o da curiosidade, é mais inquisitivo, (..). Pelo fato de você ser negra a pessoa não te olha (...). O problema mais grave que eu tive em relação a isso foi quando eu tava dando aula em outra cidade. Eu comecei lá com uma turma de Normal Superior, onde eu lecionava Cultura Religiosa. Peguei elas no penúltimo período, estava lecionando dois créditos, e a coisa fluiu bem. Quando eu retornei um ano depois, eu peguei uma turma de primeiro período pra dar História do Brasil, quatro créditos (...) e eu sempre muito exigente com as minhas alunas. Como outros professores também eram, mas pela primeira vez fizeram um abaixo assinado pra tirar um professor de lá (...). As meninas fizeram uma reunião na minha ausência e pediram à coordenadora a minha saída, e ela foi questionando, foi sondando e chegou a essa questão: que não era porque eu era exigente, era porque eu era negra. (...) elas achavam um absurdo, porque tinha umas alunas que eram de famílias muito tradicionais, gente de situação financeira muito boa, achavam um absurdo de passarem e serem submetidas por aquele tipo de constrangimento de ter aula com uma mulher negra, e que gabarito eu tinha que chegava lá me impondo dessa forma. Que sempre tiveram negras na posição de empregadas. (Maria Aída)

Chegamos então à Maria Cândida, ela é professora de 1^a a 4^a série (ou 1^o ao 5^o ano) do ensino fundamental, teve como primeira formação o ensino Normal ou Magistério.

- Estadual. E eu fiquei nessa escola cinco anos. Mas aí já com a outra coisa boa, veio o concurso, eu passei no concurso, mas nada de sair a nomeação e ai fui ficando (...). Eu fiquei mais dois anos na minha cidade, no chamado estágio probatório, depois eu vim transferida pra cá. Foi onde que eu passei no vestibular na faculdade particular.

Marina - Ai você fez as matérias lá da particular. E como é que você chegou lá em cima na universidade?

- Fazendo, matriculando em algumas disciplinas isoladas... Que eu fiz por conta própria

Marina - Ai você foi fazer essas disciplinas no curso de História?

- Fui.

Marina - Lá em cima na federal? (Estava sentindo que ela estava meio lacônica, sem querer falar muito, e aquilo estava me deixando um pouco desconfortável, mas eu não sabia o porquê daquele comportamento, ela estava arrumando a mesa, mas em momentos anteriores, onde ela também arrumava a mesa para o lanche ela continuou falando).

- Exatamente... Foi quando você me conheceu... Você está lembrada? (Ela levantou e foi pra pia lavar vasilhas e colocar mais pães de queijo pra assar)

Marina - Exatamente, você fez essas matérias isoladas, e, a sua graduação, em Estudos Sociais? Ou você tem graduação em História também? (Fui perguntando mais para ver se ela me explicava o porquê da resistência em responder)

- Eu não fiz. Eu terminei tudo direitinho (a licenciatura em Estudos Sociais), mas eu não terminei o curso, na verdade (quando ela falou isso, eu descobri o porque das respostas vagas dadas anteriormente, como eu havia dito a ela por telefone, antes de marcar a entrevista, e depois, quando cheguei à casa dela, que estava trabalhando com professoras de História, ela estava relutante em falar que não concluiu o curso, ou seja ela não graduou em História, e isso poderia desqualificá-la para a minha entrevista) Porque? O que aconteceu? Você lembra que tinha o pessoal sair daqui e estudar fora?

Marina - Lembro.

- Aquelas faculdades lá, da vida? (ela se referiu a alguns ônibus fretados que saiam de Juiz de Fora, nos finais de semana, e levavam pessoas pra fazer faculdade em Valença, Lima Duarte etc, principalmente no final da década de 90)

Marina -Lembro.

- Eu fui pra fazer História e não consegui terminar, porque aí começaram a ligar para o MEC e aí deu aquela confusão, que o curso não era registrado e eu não concluí.

Marina - Olha só! (aqui eu também fiquei surpresa, pois não sabia desse detalhe, sabia que ela tinha feito licenciatura curta, essa informação eu já conhecia, mas não sabia da não conclusão do curso de História. Nesse momento fiquei pensando também nas possibilidades da pesquisa, mas resolvi esperar e ver aonde chegávamos), entendeu?

- Entendi...

- Aí, conclusão, eu não conclui, algumas pessoas daquela turma, uns colegas daquela época, depois foram fazer no Rio, alguns debandaram, e eu casei. Então não voltei lá pra concluir(...). Por isso que eu acho, será que vai da pra você fazer sua pesquisa? Porque, na verdade, eu não trabalhei com História...

Marina - Mas você trabalha com ela nas suas turmas de primeira a quarta?

- Com certeza, bastante.

Marina - Então...

- Tanto é que eu trabalho Marina, que eu fiz aquele cursos, aquele cursinho da prefeitura deu pra temática - tá lembrada, aquele cursinho?

Marina - Qual que você fez?

- O do negro, sobre a história do negro... Todos os cursos que eu fazia de jornada (ela fala da jornada educacional da prefeitura, onde várias oficinas, com várias temáticas são oferecidas aos professores, acontecia uma vez por ano, e de 2003 para cá o estado e a uffj passaram a promover junto com a prefeitura) eu procurava fazer o curso de História pra ficar sempre atualizada, tanto é que eu tenho um material bom guardado aí... Sempre fiz, e, até hoje preocupada com essa questão, porque tudo envolve a História! (Maria Cândida)

No entanto, nas primeiras séries do fundamental prioriza o ensino de História e a cultura.

Diz que é feliz como professora e traz no seu discurso a vocação, que a acompanha desde a infância e que só foi interrompida temporariamente pela atuação como técnica em enfermagem. Faz um trabalho muito lúdico e muito ligado à literatura infantil que tem toda a relação com a sua infância alegre, com o fato de ter sido uma criança leitora e que brincava de ser professora.

O trato com a diversidade cultural e ética permeia sua prática e a valorização do povo negro e da cultura afro-brasileira. E como tem um currículo que ela mesma organiza ela sempre parte da história de vida do aluno e da História de Juiz de Fora para fazer as discussões em sala de aula. Utiliza vários recursos didáticos, desde os materiais artesanais como bonecas, fantoches, caixas, e outros até livros paradidáticos e de literatura que são sempre introduzidos de forma crítica e analisados por ela em conjunto com os alunos.

Marina - E pra qual escola você foi aqui?

- Uma perto da minha mãe(...) (ela se referiu ao local onde a mãe dela mora hoje)(...). Aí fui trabalhando, trabalhava muito, com aquelas crianças, a maioria deficiente... (depois de contar isso, olhando pra baixo e falando baixinho, ela fez um silêncio) o que mais...

Marina - E como é que você trabalhava com essas crianças? Maria Cândida?

(E a chamei pelo nome por que vi que ela entrou no meio de lembranças que a deixavam um tanto tristes, a memória do trabalho com essas crianças deficientes não eram muito fáceis)

- Ah Marina... Eu sempre fui assim, de respeitar muito o quê que a criança traz, a bagagem cultural que ela traz, sabe? Então, a partir daí, é que eu caminhava. Igual, por exemplo, alfabetizar, eu sempre fiquei em alfabetização. Então, a gente fazia uma sondagem primeiro, para depois ser apresentada para a criança e ela a conhecia e gostava... (..) E aí, vamos supor, menino gosta muito de bola, vamo estudar tudo sobre bola, produção de texto, letrinha b, matemática, tudo...

Marina – Certo!

- Então era assim que eu trabalhava, sabe Marina? E aí muita literatura infantil, muita música, (risos). Hoje em dia eu encontro com aluno meu, e aí de vez em quando alguém pergunta: - “E ela era boa professora? O que você mais gostava?”. - “Ai, eu gostava da hora da história, aí eu gostava na hora que ela ia e cantava conosco” . Bom isso não é mesmo?

Marina - (risos) Bom, muito bom...

- Literatura era direto. Todo dia eu já separava, com a moça da biblioteca, os livros da semana, era desse jeito que eu trabalhava. E assim. Muito mãezona, sabe por quê? As crianças com que eu trabalhava eram muito carentes. O que acontece Marina? Quando a agente está começando a trabalhar? Quando a gente vem pra um lugar novo? Geralmente eles te dão a pior sala e os meninos que... (silêncio)

Marina - Mais difíceis de trabalhar...

- Nossa! Eles eram tão danados, que no princípio tinha que trabalhar só a questão dos hábitos, meus alunos eram daqueles que chegava na secretaria e falava assim: “ Dá licença, fazendo favor?” Eles usavam as duas coisa... “Eles não tinham o hábito de fazer isso, e começaram até rir disso: -” Os meninos da Maria Cândida pede duas vezes licença: - “ Dá licença, fazendo o favor”, pra entrar. Por que era a pior turma. Sabe que turma que era? Era os meninos do educandário. (Maria Cândida)

Suas aulas recebem livros de literatura africana aliados a livros de literatura infantil de origem européia e livros sobre o imaginário e o folclore brasileiros. Peças de teatro que os alunos produzem que aliados à música são usados para trabalhar a diversidade.

Sua prática é balizada por discussões em grupos sobre a temática do negro, sobre a História da África, e também em cursos de literatura, contação de história e artesanato(MATTOS, 2003).

Demonstra ser bastante ligada aos alunos de uma forma afetiva, preocupando com sua auto-estima e com a valorização de suas histórias de vida. O trabalho com a memória é visível nessa relação. Principalmente com os alunos do educandário, onde trabalhou até se aposentar em um cargo.

Mas todo esse trabalho não a protegeu do sofrimento com a discriminação em relação ao seu trabalho e o racismo por parte de direção e outros colegas de escola.

-E tinha preconceito lá? Tinha, mas só que tiveram que engolir a gente (ela e a amiga, também negra, que já trabalhava na escola antes dela), tiveram que esperar um tempo, claro, pra ver se a gente trabalhava bem ou não. Quer dizer, tem isso também, você já passou por isso?

Marina - Já, (risos), eu já passei por isso.

- Moral da história fui ficando na escola. Trabalhando. Escutei muita abobrinha? Oh! Houve uma passagem lá um dia assim: “Oh, cuidado com a Maria Cândida, heim? Que esse pessoal é assim, quando não é na entrada é na saída (famosa ofensa utilizada em relação ao trabalho do negro).

Marina - Olha, você ouviu essa frase?

- (Silêncio, ela só balançou a cabeça) ... Só porque eu sou, eu sempre fui aquela pessoa, Marina, que não fico batendo boca com a pessoa não, só olho assim (fez o gesto) e ela não me tem mais como amiga, mas, eu não tenho que provar pra ela que eu sou boa, as minhas ações é que vão provar. E os meninos, sabe aqueles menino mais ordinários, aqueles meninos levados, aqueles infratores mesmo, eram os meus alunos.

Marina - sei...

- Exatamente, a negradinha dos meninos. E ali, (...) eu trabalhava bandinha, literatura, teatro dentro da sala pra poder conquistar aquela

turma, que você já viu? Já estava jogada e mais você, eu como pessoa, tinha que provar que trabalhava direito.

Marina - Exatamente

- Exatamente,(...), os meninos tinham que participar do auditório, que a gente não deixava eles pra trás (quando ela fala a gente ela incluiu a amiga) e vamos levando a vida.

Marina - Eles percebiam a diferença da forma que você tratava eles e a forma que os outros professores tratavam? Eles comentavam isso ou não?

- Marina, menino de instituição, eles, não comentam nada, eles reagem. Eu nunca fui de faltar, mas o dia que entrava uma professora diferente o bicho pegava.

Marina - É? Ela não conseguia dar aula?

- Era a resposta que eles davam, que a criança sente a rejeição.

Marina – Sente mesmo.

- E é isso, então eu nesse período todo de vida nessa escola eu percebia a identidade que os meninos tinham com Maria Cândida e minha amiga. Era como se a gente fosse íntimo deles demais, e a paciência demais que a gente tinha com eles. Por que a maioria, todos negros, a maioria e, se a gente não tomasse cuidado, nós duas, eles todo final de semana, queriam está na nossa casa. (Maria Cândida)

Fazendo essa leitura vertical da trajetória dessas mulheres como professoras de história, foi possível perceber a influência de suas identidades em suas atuações como professoras de História, foi possível perceber também a importância de cada tema em suas práticas e a diferença de olhar que cada uma tem para a negritude e sobre o espaço que é dado à discussão dessa negritude em sala de aula. Contudo, fazendo uma leitura comparativa entre essas trajetórias, categorias análogas surgiram, levando-me a avaliar um universo maior do “ser professora negra de História”.

II – Torna-se professora de História, uma possibilidade de ascensão social

Quatro dessas professoras já eram professoras das primeiras séries do ensino fundamental antes da faculdade, fizeram o curso técnico de Magistério no Ensino Médio. Esse foi o caso de Maria Benedita, Maria Vitória, Maria Alice e Maria Cândida. Apesar de ter aparecido na fala de Maria Alice e Maria Cândida, a relação entre profissão e dom: “é, sempre achei que eu tinha jeito, também, pra ser professora”, eu não pretendo fazer essa análise, uma vez que penso que as profissões têm muito mais a ver com a trajetória de vida das pessoas do que com

suas vocações. A autora Regina de Fátima também analisa a necessidade de desnaturalizar a relação entre ser mulher e ter o dom de ser professora:

Desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com o “dom”, “ter vocação” é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é esta profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão. Tais caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que envolvem a feminilidade (...); a idéia religiosa e romântica de fazer algo para o bem comum; a idealização e sublimação de uma profissão para as mulheres; as expectativas do papel que a família e a sociedade historicamente esperam/reservam para a mulher; o compromisso e a idéia de que a escola é o lócus de transformação social. (JESUS, 2000, P. 24-25).

A idéia de que a mulher é um ser capaz de ensinar, de cuidar, de transformar o mundo através da Educação; que a mulher nasceu para sala de aula como se tivesse cumprindo um sacerdócio faz parte do imaginário sobre a mulher no Brasil. Nós ainda somos maioria nas salas de aula, principalmente nas turmas de alfabetização. Ainda existe um estranhamento quanto ao gênero masculino ocupar esses espaços, a não ser nas áreas ligadas às ciências exatas. Existe uma expectativa em torno da mulher por parte da família, da sociedade, da escola, que ela esteja na função de professora. Se levamos em conta as políticas educacionais que criaram espaços de formação técnica no Ensino Médio, poucas foram as opções dadas à busca de outro caminho. A probabilidade de mulheres nascidas entre as décadas de 40 e 70 se tornarem professoras é bem grande, levando-se em conta que na maioria dos estados, principalmente o de Minas Gerais, davam como opção de ensino técnico: o Magistério (ou Curso Normal), a Contabilidade, a Administração e depois a Informática. Fora o Magistério, os outros cursos era majoritariamente ocupados pelo gênero masculino. A autora Regina de Fátima (2000) ainda acrescenta em sua análise uma fala referente a sua própria vivência: “Não foi por opção que me fiz professora, foi justamente, por falta de opção”. (JESUS, 2000, P. 25).

No caso das mulheres negras pobres, ser professora é uma forma de ascensão social, uma busca pelo respeito e um espaço que socialmente não é colocado “naturalmente” a ela. Como vimos no capítulo anterior, são outros os

espaços vistos como “lugar de negra”: a cozinha, a alcova, a lavanderia, o balcão; portanto, ser professora também é uma conquista para a mulher negra, ela consegue galgar um lugar “natural” às mulheres não negras e ainda conseguem certo reconhecimento e recebem novos olhares das famílias e dos grupos que freqüentam. Neuza Santos Souza (1990) relata que essa necessidade de ascender socialmente do negro vem junto com a formação da sua “emocionalidade”, ou seja, veio com os momentos, historicamente falando, que o negro teve que aprender e reaprender a lidar com as novas relações afetivas e sociais que se construíram após a abolição. Em determinado momento o negro teve que se livrar da condição sócio-político-econômica de inferioridade e submissão e construir uma imagem positiva de si mesmo. A imagem mais positiva que tinha como exemplo era do branco. Todavia essa ascensão não parte somente do plano econômico como também das novas relações de poder e de classe.

Lutando, muitas vezes, contra a maré da dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que se integravam à ordem social competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (SOUZA, 1990, p. 21)

Essa busca pelo espaço político e classista marcou muitas famílias negras pela aproximação com o branco, uma tentativa de assemelhar-se a ele com a expectativa de facilitar a ascensão. Ter sucesso queria dizer que a aceitação da sua condição de negro estaria garantida. Sair da condição de empregada doméstica, balconista, garçoneiro, e ascender à condição de professora, é a redenção das mulheres negras descritas aqui nessa pesquisa.

Chegar ao curso superior trás uma marca mais duradoura e modifica totalmente o olhar que essa mulher tem de si mesma e também o olhar que

recebe da sociedade. Porém, a condição de normalista não quer dizer garantia à chegada ao curso superior, vários caminhos são necessários até lá.

A narração de Maria Benedita sobre a sua chegada à faculdade demonstra muito bem essa necessidade de ascensão, em seu caso em especial seria como uma “carta de alforria” de todos os anos que fez trabalho não remunerado para a família que a criou. Ela mostra que se ressentia dessa condição de vida, principalmente por que já trabalhava fora como professora, já havia conquistado sua própria escola primária, mas não conseguia sair da condição de subalterna. O curso superior viria como a inserção em um mundo em que ela ainda não tinha conseguido entrar.

Maria Vitória teve uma trajetória até a faculdade de Estudos Sociais marcada por sucessivas fases como professora. Ela concluiu o Curso Normal já casada e mãe dois filhos, aqui em Juiz de Fora e continuou se esforçando para melhorar sua condição profissional na busca de uma ascensão econômica e social para a família.

Para Maria Cândida o caminho à universidade já não foi tão árduo, ela já tinha conseguido certa estabilidade financeira como professora do Estado de Minas na cidade natal, logo após a sua vinda do Hospital que trabalhou no estado do Rio.

Para as outras duas professoras, Maria Aída e Maria Alice essa ascensão acompanhada do curso superior talvez tenha outro valor. Ambas receberam apoio dos pais para estudar, inclusive apoio financeiro, não que esse fator retire delas a necessidade da ascensão social, mas deu a elas condições de estudarem em uma universidade pública devido a esta estrutura que receberam. Como eu já havia dito, Maria Aída foi a única que não fez o técnico de Magistério, ela nunca havia entrado em uma sala de aula como professora até a faculdade. Mas Maria Alice fez o Normal e entrou em sala de aula como professora alfabetizadora. As duas trabalharam, antes e durante a graduação, em áreas diversas para ajudar no custeio da faculdade e para começar a gerar uma independência financeira.

III - Experiência da Graduação.

A graduação parece não ter gerado grandes lembranças em nossas entrevistadas, com exceção de Maria Alice e Maria Aída, essa apareceu nas entrevistas muito superficialmente, ligadas às relações pessoais experimentadas durante todo o percurso de graduação. Essas relações pessoais poderiam ser positivas para pensarmos as relações étnicas que perpassam a ascensão dessas mulheres negras sob a ótica sócio-político-econômica, porém, infelizmente, nem esses detalhes apareceram na maioria das falas. Daí, exatamente por causa dessa aparente falta de necessidade em falar da graduação, que surge essa categoria. O que faltou nessa formação universitária que levou essas mulheres a falarem tão pouco dela?

Sabemos que os saberes dos professores, além de plurais e temporais, são frutos dos currículos e das disciplinas, de acordo com Maurice Tardif (2002). Dentro desse saber disciplinar encontra-se a produção acadêmica e todas as discussões que ocorrem dentro da graduação. Aliás, todos esses saberes subsistem na formação do docente nos bancos universitários. Encontrei a possibilidade de resposta com o próprio autor. Tardif explica que existem “problemas epistemológicos” na formação acadêmica, problemas que se encontram basicamente nos objetivos de formação. Por exemplo, a separação entre a pesquisa, a formação e a prática; “três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados à prática (TARDIF, 2002, p. 27)

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, apreendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p.270).

A crítica maior na década de 90 era o abismo que havia entre as disciplinas pedagógicas e as científicas específicas da História e a desvalorização da primeira em relação à segunda dentro do departamento. Existe uma grande produção científica por trás da área de Educação, mas nessa época não era valorizada aos olhos dos historiadores e essa desvalorização acabava chegando aos alunos. Além da avaliação da dicotomia entre prática e formação acadêmica, Maria Alice foi capaz de parar e refletir sobre as relações pessoais que construiu na graduação, aparentemente sem conflitos étnicos.

Maria Aída também parou para refletir sobre sua vida acadêmica de forma mais demorada. Ela fez inferências sobre as ideologias e métodos utilizados na graduação e não se absteve de falar dos enfrentamentos que teve com os professores.

Mas na esteira da experiência com a graduação não veio nenhuma análise que a levou a discutir a relação entre o saber científico da graduação e a sua prática na sala de aula.

Uma nova formação docente poderia ser o caminho para sanar esse descrédito com a importância da graduação na prática escolar. Uma formação que possibilitasse aos professores de História buscarem novas propostas metodológicas e os auxiliasse na análise dos currículos e dos materiais didáticos que se encontram disponíveis para a práxis em sala de aula (SACRISTÁN, 2004). Mas se este mecanismo não fez parte da formação das professoras negras em questão, como elas lidam com os modelos curriculares que se apresentam no ensino de História? Como avaliam suas práticas e os recursos que utilizam no dia-a-dia?

Mediante essas questões proponho outras categorias de análises que se relacionam e dialogam no que diz respeito ao cotidiano de trabalho de nossas professoras.

IV - Perspectiva de renovação perante a história ensinada.

Ouvi uma vez uma frase em uma minissérie exibida num canal de televisão chamada “Hoje é dia de Maria” (dirigida por Luiz Fernando Carvalho), que me fez pensar muito na relação do professor de História e o currículo trabalhado na escola “(...) *Somos frutos do esquecer do mundo(...)*”. Essa frase fazia parte do diálogo entre a personagem título e várias crianças que trabalhavam em regime de semi-escravidão numa carvoaria. Naquele momento pensei nas várias pessoas que se tornam frutos do esquecimento na História. Esquecimento que vem das construções de memórias oficiais coletivas e que circulam os currículos escolares e os livros didáticos. Considerando, a partir da análise de Tomaz T. Silva (2003), o currículo como o centro das ações educativas, um espaço de conflitos entre significados diferenciados de social e político, onde “verdades” expressam a visão de mundo de vários grupos sociais que fazem e promovem esses conflitos, como promotor de construção e desconstrução das culturas que o compõem, podemos perceber a relevância deste na construção identitária das pessoas que fazem parte do meio escolar. Porém, é um desafio aos professores conseguir lidar com todas as diferentes culturais e os conflitos entre estas no seu dia-a-dia, principalmente, em referência às minorias enquanto sujeitos do direito: gays, deficientes, negros, mulheres...

A professora, ao perceber estas diferenças e valorizá-las, estaria implantando o currículo real como diria Gimeno Sacristan (2004), currículo este, que vai além dos conteúdos aplicados perpassando a experiência, a troca de valores e comportamentos impostos ou propostos na prática, o lado mais subjetivo da experiência do aluno e a linguagem do professor.

O modelo quadripartite, homogeneizante e generalizante ainda está presente na prática de quatro, das cinco professoras, excetua-se Maria Cândida que tem outras experiências curriculares. Ao indagá-las sobre suas escolhas curriculares, elas demonstraram introduzir novas propostas metodológicas e também introduzem em alguns momentos temas que atravessam os conteúdos oficiais, no entanto, a base curricular se mantém dentro do que é posto como currículo oficializado e naturalizado.

A existência comum de um currículo baseado no quadripartismo histórico, como no modelo francês, traz algumas dificuldades aos professores de História no âmbito da atenção com a diversidade cultural. Chesneaux (1995) elencou algumas dessas dificuldades. A primeira delas se encontra no conhecimento legitimado pela academia. Ou seja, o “sistema quadripartite” notoriamente se apresenta como quatro áreas de conhecimento que são “compatíveis com as exigências da ciência histórica”. (CHESNEAUX, 1995, p.95), Sendo assim, qualquer outro modo possível de divisão histórica parece relegada a um campo muito subjetivo para ser analisado por essa ciência. Esse saber legitimado se torna referência de análise sobre outros modelos culturais, econômicos e políticos das sociedades africanas e asiáticas, por exemplo. Tal padronização de análise se reflete na permanência de metodologias convencionais e do modelo curricular baseado na divisão histórica européia.

A segunda dificuldade se encontra no campo ideológico e político, A idéia de um Estado baseado na ideologia burguesa, moldado pelos valores da sociedade cristã e que seja capaz de dominar todo o mundo política e economicamente não aconteceu por acaso. O ocidente aparece no currículo convencional de forma privilegiada, relegando outros povos e culturas a um patamar inferior na evolução social. O autor afirma que os marcos escolhidos para definir a História: queda do Império Romano, a tomada de Constantinopla, a Revolução Francesa, “destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados” (CHESNEAUX, 1995, p.59), a fim de demonstrar a força da política imperialista dos países europeus. Esses marcos não significam nada para a grande maioria dos povos, inclusive para os povos americanos. O quadripartismo acaba desconsiderando os elementos particulares a outras culturas e que provocaram mudanças profundas na própria história dos europeus, por exemplo, os contatos desses com as culturas do noroeste africano que deram aos europeus novas perspectivas de comércio, moeda e de tecnologia usadas na mineração e agricultura. É difícil às professoras fugir às categorias de análise e passar ao campo do não convencional para avaliar com seus alunos os povos não-europeus.

Por último, Chesneaux (1995) avalia a incompatibilidade desse modelo com a evolução mundial nos tempos atuais. Ele chega até a afirmar que o mundo dos brancos europeus acabou. Pode até ser um exagero, mas as questões

sociais que hoje se apresentam ao mundo, como questões de gênero, étnicas, religiosas, e até mesmo da participação de vários grupos sociais no processo de divisão de riquezas e manutenção da vida, nos leva a pensar no passado de uma forma diferenciada. As referências dos movimentos sociais, o movimento negro entre eles, busca hoje referências sociológicas e políticas do passado para explicar e pensar formas de inclusão do negro na sociedade, fugindo às vezes do modelo econômico que até então servia como fonte de avaliação.

Os livros didáticos, mesmo após as novas avaliações do MEC, continuam trazendo essa proposta curricular. Povos africanos, asiáticos e americanos aparecem em contraposição aos povos europeus e não como povos que contêm contextos e construções históricas diferenciados. Ou então, em algumas revisões, esses mesmos povos aparecem como apêndice na relação histórica com o Brasil. Circe Bittencourt fez uma análise das concepções e caracterizações dos livros didáticos, ela acredita que, nos últimos anos, eles têm sido avaliados de forma equivocada por grupos diferenciados de professores: alguns recusam o seu uso e atribuem a ele a falta de mudanças curriculares e a precariedade da educação, outros professores ou omitem sua opinião ou utilizam-no como único recurso didático, fora o quadro negro. A autora entende que o livro ainda é o maior referencial didático de “professores, pais e alunos, que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para os estudos” (BITTENCOURT, 1997, P.71). Ele é um objeto que carrega consigo: ideologias, interesses de mercado, concepções diversas de História, sua confecção segue os interesses e tecnologias industriais. Isso faz dele um produto, a ser consumido, com restrições e necessita ser avaliado, questionado, comparado.

Mas o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 1997, P.72).

Maria Benedita, Maria Alice, Maria Aída e Maria Vitória usam o livro didático como referência em suas aulas. Mesmo fazendo novos recortes, utilizando outros recursos didáticos como: música, produção de vídeos, textos complementares, vários tipos de fonte de pesquisa, filmes etc, o livro didático ainda organiza o currículo, os planejamentos, cronogramas. Mesmo quando a História da África, a Cultura afro-brasileira, a História do negro no pós-abolição, a discriminação contra o negro entram no conteúdo, o que baliza os discursos em torno dessas reflexões são os modelos presentes no livro didático.

Falta uma reflexão mais aprofundada sobre a autonomia da professora sobre o currículo a ser trabalhado. Uma reflexão coletiva a fim de compreender que o currículo não é estático e delimitado, ele é uma intenção, uma possibilidade, que, diante das realidades de sala de aula, sofre alterações ou permanências por entrar em contato com as culturas dos alunos e professores. Esse currículo real não coincide com o que foi previamente denominado na disciplina como no caso da História. Não é suficiente realizar todas as propostas interdisciplinares dos currículos oficiais e as tarefas dos livros didáticos; a linguagem dos professores; a postura diante dos grupos sociais, étnicos e culturais; a forma como utiliza as etnias nos exemplos da práxis didática; a relação com os alunos e com os estereótipos transmitidos pela mídia e pelos livros; é que estabelece a existência ou não desse currículo real. (SACRISTAN, 2004)

Uma professora de História que não foge ao convencional poderia realizar um movimento de valorização das diferentes culturas existentes numa sala de aula? Poderia essa professora levar seus alunos a pensarem em questões étnico-culturais? Para Sacristan talvez isso não seja possível, uma vez que a introdução de um currículo que valorize a diversidade necessita de uma nova postura pedagógica, uma nova metodologia e uma nova formação docente capaz de estimular a valorização da cultura e as “experiências humanas” (op.cit, p.88).

Nossas professoras demonstraram que estão abertas às falas dos alunos e parecem percebê-los na sua individualidade. Entretanto, dois exemplos de postura diante do aluno me fizeram pensar que a manutenção de procedimentos tradicionais dificultam, realmente, a realização de uma relação entre professora e alunos de uma forma mais ampla e mais dialógica.

Maria Aída, entre todas, tem o discurso mais politizado, faz reflexões sobre educação baseadas em uma literatura científica atualizada, fruto de sua militância em partidos políticos e movimentos negros, sua proximidade com a produção acadêmica e sua docência no ensino superior. Apesar disso é ainda fechada ao diálogo com seus alunos e mantém uma postura rígida ao fazer uma cobrança disciplinar. Ela mesma reconhece isso. Tudo isso é fruto de sua experiência de vida, mas não deixa de ser um contraponto a essa busca de mudança diante da diversidade étnica na escola.

Maria Benedita já mantém uma postura mais aberta, mais leve, traz um discurso mais simples. Propõe aos alunos que explorem suas dúvidas, seus questionamentos para a sala de aula. Troca conteúdos com eles. Porém, essa postura mais aberta não reflete num diálogo real. As propostas trazidas pelos alunos estão ligadas ao conteúdo formal. Tal postura também não estimula uma reflexão social, cultural, política e étnica mais aprofundada. Essa mulher tem uma história de vida marcada por conquistas de espaços, mas essa luta de mulher negra não apareceu na sua fala sobre a relação com os alunos.

Será que elas se lembram dos “esquecidos do mundo”?

O espaço da sala de aula propicia ao professor e ao aluno a troca de idéias, a avaliação do conhecimento histórico, que o professor de História consiga aproximar seus alunos desse conhecimento e suscitar neles a vontade da pesquisa a partir do professor “novidadeiro do passado e da memória”. Esse espaço auxilia a proximidade entre histórias de vida de professores e alunos e a construção de projetos em comum. É um espaço aberto e pode se transformar “num espetáculo cheio de vida e de sobressaltos”. (SCHMIDT, 1997, p. 56).

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor caber ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo de fazer, do construir a História. (SCHMIDT, 1997, p. 57).

A professora que incentiva o aluno a se aproximar da prática do historiador, aproxima-o do saber Histórico, para tanto essa professora necessita conhecer e

apoderar-se da epistemologia da História. Nos relatos que ouvi, percebi que foram raros os momentos que ocorreram uma avaliação da História enquanto disciplina, ou sobre a historiografia, ou ainda sobre o papel do historiador. Os sentidos de verdade que se atribui à História ensinada, e sobre os conceitos historiográficos não foram questionados de forma clara. O que fizeram foram avaliações sobre suas práticas e a importância dessa prática no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Elas avaliaram suas “experiências”. Suas avaliações não passaram pelo que está posto enquanto currículo oficial ou uma crítica mais contundente ao material didático. Maria Aída dói a que mais se aproximou dessas reflexões, mas, o que percebi foi uma avaliação sobre a influência de suas histórias de vida na suas práticas docentes.

V – Relação da prática com a História de vida e a negritude no interior do currículo

Entramos então em outras duas categorias de análise. As professoras negras de História aqui representadas por cinco mulheres têm enredos de vida diferentes, apesar de elementos em comum, cada uma levou para a sala de aula parte daquilo que as constitui enquanto mulher negra.

(...) o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2002, p. 27).

Mesmo fazendo parte dos mesmos grupos sociais, as marcas identitárias que se encontram nos recortes transversais e interdisciplinares que constroem são muito particulares.

Percebi que todas elas trazem a relação com a sua negritude para a sala de aula, porém essa se apresenta em variados tons.

Maria Benedita faz questão de contar sua história de vida aos alunos com o intuito de ajudá-los a terem uma auto-estima mais elevada através do exemplo da mulher que se “fez” professora apesar de todos os percalços que sofreu. Além disso, ela trás para o ensino de História recursos de ensino-aprendizagem que utilizava nas turmas de alfabetização. A preocupação em fazer como que seu aluno produza textos e se interesse em pesquisar novos temas dentro da proposta curricular.

Preocupa-se em introduzir novas temáticas sobre o negro na sala de aula, acrescenta recursos didáticos diferenciados e não foge ao tema da negritude em datas como a Semana da Consciência Negra. Porém, algumas vezes, ela se coloca fora da reflexão sobre a história negra. Ela inclusive reflete sobre essa negação. A professora se encontra no meio do conflito entre o “ser ou não ser negro”. Ao falar de discriminação e preconceito ela procura acrescentar outros tipos de discriminação existentes contra a população não negra e assim, “quanto menos se fala das relações raciais menos se põe a mão numa ferida ocultada por anos de discriminação e menos se questiona um poder instituído pelas elites brancas.” (SANTANA, 2004, p. 19). Nesses momentos de reflexão esse passa ser um grupo ao qual ela não sabe se pertence ou se quer pertencer. Patrícia Santana afirma que esse pertencimento é obra de um longo processo de “mudanças e transformações”, uma vez que, a exposição a uma vida de estereótipos negativos e preconceitos acaba tendo um peso muito maior sobre as escolhas de vida e de identificação.

Ao mesmo tempo que são alvos de discriminação, não conseguem, muitas vezes, sequer distinguir se tal discriminação teve motivação racial ou não. E quando conseguem fazer essa distinção, enfrentam dificuldades para proceder a qualquer tipo de queixa, desde o enfrentamento no campo pessoal, até a procura de instâncias jurídicas para reparação dos danos causados pela discriminação sofrida. (SANTANA, 2004, p. 19).

As escolhas que atravessam a fala e o currículo utilizado por Maria Benedita demonstram bem a sua necessidade de parar. Parar de lutar. Maria Aída durante nossa entrevista utilizou a colega de trabalho como exemplo e tem uma fala muito pertinente em relação a ela:

-O professor negro, quando ele entra em sala, ele tem uma outra identidade que o professor branco, não tem jeito, pela própria história que a gente carrega. Se você é um professor negro que alisa o cabelo, a sua identidade é outra que o professor que mantém o cabelo crespo, as identidades que a gente expressa são diferentes. E assim, como é uma relação de poder os nossos alunos podem não ser racistas com a gente, mas são racistas com os colegas negros, entre eles, não são racistas com você porque você é o professor, eles te vêm num patamar superior. Mas são racistas com os colegas, inevitavelmente, isso vai acontecer, você concorda? Eu não sei como foi sua fala com Maria Benedita, mas, os meus grandes debates com relação a ela foi nesse sentido. Pelo fato dela não discuti isso com os alunos em sala, mas aí o que eu pensei depois também em relação a ela: "Benedita é uma professora que tem muitos anos de sala de aula, com uma história de vida muito sofrida".

Marina - Muito

- Mas muito sofrida, e chegou onde chegou com muito esforço próprio e que não agüenta mais grandes batalhas

Marina - Ela chegou num ponto que ela não quer mais brigar com nada ,ela não tem mais energia, ela não tem mais energia pra grandes batalhas, não tem, não tem. Então ela está num lugar, assim, coroadada de êxito.

Marina – E ela já batalhou muito, ela já brigou muito por muitos espaços.

-È... Por identidade, Maria Benedita brigou por identidade. Pra poder ser alguém.

Marina - Pra ser alguém, de ter documento, de ter vida própria, de ter existência própria, de ter um nome, de ter uma profissão, um endereço.

-Isso.

Marina - Então ela não agüenta mais.

- Agora ela estabilizou, agora ela vive em função de ..

Marina - Da filha.

- De dá o melhor possível pra filha.

Marina - O que é um risco muito grande, ela quer dá o melhor, tudo o que ela não tem, ela joga toda a expectativa na filha, o que é reconhecível, (...) porque é uma história de vida muito sofrida. Nesse sentido quando penso na vida da Maria Benedita acho que a minha vida foi muito fácil.

Marina – E foi mesmo (risos)

- Pai, mãe, teto, comida na mesa, três refeições regradas.

Marina - Isso sem falar, que tudo que ela construiu, que ela conquistou, ela perdeu, teve que começar do zero,

-Tudo de novo, tudo de novo.

Marina - E ela ainda está nesse processo de reconstrução

- Eu a vejo muito cansada. (Maria Aída)

Maria Vitória acrescenta em suas aulas a religiosidade que lhe foi transmitida pela avó e que a acompanha hoje após a perda do filho. Preocupa-se em sempre fazer uma reflexão sobre as demandas sociais do Brasil: a discriminação social e racial, o papel da mulher na sociedade, principalmente a mulher negra. Essas mesmas demandas perpassaram toda a sua vivência, são

elas que a fazem parar e refletir. Da mesma forma que Maria Benedita, ela traz da sua prática como professora alfabetizadora, a preocupação com o letramento de seus alunos. Ela pratica a leitura diária em sala de aula.

Maria Alice procura sempre trabalhar as relações afetivo-sexuais e a valorização da mulher. Essa necessidade vem de uma mulher que reflete sobre suas próprias experiências afetivas. Introduce também reflexões sobre o cuidado com o corpo e a saúde, principalmente com suas alunas, uma necessidade que vem da experiência de quem passou por um câncer de mama.

Maria Aída é outra professora que inclui em suas propostas didáticas, inclusive no ensino superior, as relações raciais, a discussão sobre ações afirmativas, racismo, religiões de matriz africana. Sua vida em uma família que tem a marca da negritude e sua militância política está presente em sala de aula, no seu discurso e na sua postura enquanto professora.

Por fim, Maria Cândida, que faz um trabalho muito lúdico e muito ligado à literatura infantil, estas propostas tem relação com sua infância que lhe deixaram lembranças positivas: a menina leitora que brincava de ser professora. Mas ao mesmo tempo é uma proposta que tem uma reflexão marcada pela identidade negra, pela valorização da diversidade.

VI – As experiências com o racismo na escola

Além desses questionamentos referentes às escolhas metodológicas dessas professoras, outra seria pertinente: como essas professoras se portam diante do racismo velado ou declarado? Tomaz. T. Silva (2003) entende que num currículo onde existam preocupações com as questões étnicas não pode tratar o racismo de forma *simplista*.

O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados num simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria,

ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. (SILVA, 2003, p. 103)

O racismo é o maior sinal de que uma sociedade não é capaz de lidar com suas diferenças étnicas cotidianamente. As historiografias atuais que aparecem em boa parte dos livros didáticos e paradidáticos, utilizados como apoio ao método no ensino de História, já marcam uma diferença para alguns anos anteriores, quando estes livros estavam repletos de teorias baseadas na democracia racial. Hoje esses materiais já trazem uma discussão sobre as marcas sociais que o racismo deixou e que ainda deixa em nossa sociedade, mas existem ainda muitos mecanismos institucionais responsáveis pela construção e manutenção de identidades nacionais de grupos étnicos subordinados aos grupos dominantes, referindo-se ao negro, essas marcas se mostram numa permanência de uma historiografia baseada ainda na utilização do negro como mão-de-obra escrava ou barata no pós-abolição. A questão agora é saber como as professoras lidam com esses parâmetros, será que questionam esses mecanismos institucionais e históricos do racismo? Será que permanecem numa discussão sobre as atitudes racistas individuais?

Não que as atitudes individuais não devam ser questionadas como diz o próprio Tomaz Tadeu Silva (2003), mas fazê-lo sem demarcá-lo histórica e institucionalmente, sem levar em conta a representação do que é ser negro no Brasil e o efeito dessa representação no contexto social e nas relações de poder, leva-o à superficialidade ou então a um campo de terapia individual em que se vão discutir os termos politicamente corretos para se dirigir aos negros.

Portanto, as entrevistas me levaram a utilizar os fios da memória pessoal e coletiva dessas professoras produzidas nos vários meios constitutivos dessas memórias: a família, os grupos culturais, o meio acadêmico e a escola. Utilizei também os fios da visão de mundo, da História e Currículo escolar que têm essas professoras.

As experiências com o racismo que Maria Vitória, Maria Aída, Maria Benedita e Maria Cândida descrevem ainda são comuns dentro dos ambientes escolares, onde existe a reprodução de ideologias que imputam a dominação de um grupo sobre o outro: o branco contra o negro é a mais reproduzida. Colocada como verdade na fala dos professores e nos livros didáticos. “Assim o racismo

atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante” (CAVALLEIRO, 2006, p.22).

Atualmente, os negros representam 44,2% da população brasileira. Este índice torna o Brasil o país não-africano com a maior população negra no mundo e o segundo maior se consideramos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria. No entanto a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia, trabalho etc. (CAVALLEIRO, 2006, p.27)

Esse quadro apresentado por Eliane Cavalleiro (2006) reforça a idéia de que existem muitos negros na invisibilidade, que sofrem o preconceito pela imagem atribuída a eles. Pessoas que são estigmatizadas pela cor, pela religião, pela condição econômica e que ao chegarem à escola sofrem com o desenraizamento de sua ancestralidade, de sua cultura, e da sua imagem como negro. A presença de professoras negras é muitas vezes a única referência étnica que as crianças têm dentro da escola e por isso mesmo essas professoras se tornam suscetíveis a passarem por episódios de racismo. Elas se tornam alvo das ações discriminatórias comuns dentro dos meios sociais.

Sua posição de poder pode isentá-las, algumas vezes, do racismo oriundo dos alunos, mas não as protege do racismo que atravessa outras posições de poder como a direção da escola, a supervisão e até mesmo outros professores que se encontram no mesmo nível hierárquico que elas.

Se analisarmos o conjunto dos relatos dos professores negros sobre a escola e a postura de alguns profissionais, veremos que não é a questão de desconhecimento, de desinformação, de ausência de formação. É possível pensar que existe algo que vai além da questão de não terem passado por processos formativos que os habilitassem a ter outro tipo de postura. A crueza dos relatos demonstra que mais uma vez o preconceito prevaleceu, e continua realizando estragos e mantendo o *status quo* de determinados grupos. Apesar das ambigüidades na forma de como esse racismo se expressa, se levamos em consideração que a maioria dos professores dessa escola são brancos, essa situação teria que ser levada mais a sério, como um quadro de conflito racial. (SANTANA, 2004, p. 125-126)

Essas posturas racistas de outros membros do corpo docente, pedagógico e também oriundas dos pais e alunos, são justificadas pelo desconhecimento do ato, ou por uma naturalização de expressões racistas que muitos dizem não ter mais o sentido original: “Vai fazer maldade lá pra suas negras”. Neguinha chega e acha que é a dona do pedaço. “; “ você está na minha lista negra”; “preta quando não suja na entrada, suja na saída”; “eu não vou denegrir minha imagem”. “essa negra aí, safada, não me fez um favor ontem!”. Ou todas as variações possíveis que essas e outras expressões possam tomar e ser utilizadas”.

Compreender a existência do racismo e passar a enxergá-lo como algo nocivo à formulação de um projeto político e pedagógico que valorize as relações sociais diversas dentro da escola, seria o primeiro passo para realizar mudanças. A escola que assume que essas ações estão presentes no seu ambiente, pode elaborar estratégias que passem a favorecer o reconhecimento positivo da pessoa negra e facilitar o diálogo entre as diferenças, o que transformaria o ambiente escolar num espaço de socialização, “um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas” (CAVALLEIRO, 2006, p. 26)

5- DEIXANDO DE OLHAR O BORDADO DO AVESSO

Na tentativa de concluir essa pesquisa minha memória retorna ao início de tudo. Às minhas lembranças de infância, minha adolescência na escola, a menina que ao poucos foi tomando consciência e reconhecendo-se como uma mulher negra. Um tornar-se negra que foi acompanhado de perto pela mãe Maria, a mulher que serviu de referência para minha vida e se tornou parte integrante dessa pesquisa opinando, auxiliando e dando nome a cada uma das professoras entrevistadas. Tornei-me o sujeito da experiência “não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; (...), mas um sujeito que perde seus poderes porque aquilo de que faz experiência, dele se apodera” (LARROSA, 2002, P. 25)

As histórias de vida que acompanhei durante todos esses meses se apoderaram de mim e me reconstruíram à medida que essa pesquisa tomava corpo, o meu ser mulher e professora de História negra ia se modificando, se reestruturando, se reorganizando aos poucos.

Essa experiência só foi possível à medida que a individualidade de cada uma se apresentava diante de mim, mostrando-me o quanto é difícil construir uma identidade negra. Compreendi que não seria possível capturá-las dentro de uma mesma identidade, suas linguagens são múltiplas, são plurais e fluidas. Muitas vezes, foram os silêncios que deram a oportunidade de identificá-las individualmente. Elas constroem identidades de mulheres negras que se diferenciam nas particularidades de suas histórias, de suas posturas diante do mundo, de seus olhares para os meios que as constituem e constituíram.

Essas identidades surgiram na dialética da desconstrução das imagens institucionalizadas sobre a mulher negra e a construção do tornar-se mulher negra. Esse diálogo foi conduzido pelas memórias das Marias, por seus ressentimentos, por suas relações estabelecidas em cada grupo social que frequentaram e frequentam. E, em momentos e circunstâncias ocorridos nesses processos identitários, ser professora de História surge como elemento que aparentemente seria o unificador, o elo entre elas. Porém, à medida que os

bordados de cada vida pareciam se tornar um só, as personalidades e as particularidades apareceram para tornar esse que seria um bordado único, uma grande colcha de retalhos, onde cada pedaço é ímpar, mas o conjunto se mostra harmonioso.

Cada Maria: Vitória, Benedita, Aída, Cândida, Alice e Marina trouxeram para o ser professora as principais marcas de suas vidas. Respectivamente, a marca da negritude construída no seio familiar, da mística cristã e da luta pelo espaço da mulher negra; a marca da busca pelo direito de ser uma pessoa, de ter direitos de cidadã e de construir uma família; a marca da negritude forjada no movimento negro e político e a luta pelo reconhecimento que ultrapassa o estigma da pele; a marca da infância, da militância e do ser educadora; por fim, a marca da identidade construída pelo olhar do outro e pela sexualização da mulher negra.

Características que se casam e dialogam com os saberes que permeiam a ação profissional e as escolhas curriculares tanto quanto suas identidades. A relação dessas professoras de História passa pela sua formação acadêmica, pela sua atuação profissional na escola, pela relação com seus alunos e outros professores e pela historiografia apresentada nos instrumentos didáticos que elas utilizam na prática e didática de História.

O saber histórico apresentado pelas professoras também se modifica diante do dialogismo existente entre suas identidades e a relação com os saberes. Cada professora enfatiza aspectos significativos de suas experiências e transforma o saber histórico em saberes que se aproximam de sua realidade e dos seus alunos. Essa transformação e reescrita do saber é o que aproxima os alunos do conhecimento e os leva a questionar, a pesquisar e a entender o papel do historiador. Essa marca identitária que se apresenta no discurso da professora negra de História permeia seu entendimento de aprender, de ensinar e faz delas educadoras.

Ser professor de história é se educador. Isso está implícito e explícito em todas as narrativas. Em sua maioria, os professores se vêem e se sentem educadores. Mas qual o sentido de ser educador? Por conceberem a história e o seu sentido de forma distinta, cada um ressalta uma dimensão do processo educativo e do papel da história na formação do homem. (FONSECA, 2006, P.217).

Ao introduzirem novas reflexões, as professoras demonstram que existe uma reflexão da prática do ensino, independente se apoiada na teoria científica e no meio acadêmico ou feita ao acaso e de forma instintiva com base na experiência como professora, elas apontam o caminho que entendem por ser professora de História (FONSECA, 2006).

Porém essa mesma reflexão não traduz uma ligação imediata com o elemento que é o principal elo entre essas professoras nessa pesquisa. Ser negra não necessariamente atravessa as novas disposições curriculares organizadas. Suas narrativas demonstram as dificuldades que passam as mulheres negras no Brasil e as lutas por espaços que normalmente não são dados a elas. A profissão de professora mostra as trajetórias de ascensão social e econômica da mulher negra que envereda por caminhos anteriormente traçados para mulheres não negras. Um caminho que necessariamente passa pela formação universitária, mas que tem uma força muito maior na trajetória de vida e na profissão do que na graduação propriamente dita.

Essas mesmas dificuldades enfrentadas por essas mulheres também acompanham minha trajetória como professora. Foi a necessidade de ampliar minhas reflexões sobre minha prática que me trouxeram até aqui e hoje vejo que a reflexão teórica possibilitou a mim, professora negra de História, modificar minha relação como os saberes que se apresentam na didática da disciplina e me auxiliaram, durante esses dois anos, a fazer várias revisões das propostas metodológicas e dos materiais didáticos que utilizo e também me possibilitou abrir um diálogo sobre currículo interdisciplinar e a necessidade de se tratar a diversidade na escola na qual trabalho.

Dentro da escola existe uma grande dificuldade de tratar assuntos de diversidade, principalmente no que concerne às relações raciais, mesmo que esses espaços ao poucos sejam abertos através de leis como a 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e a História e Cultura Indígena no Brasil. E essa dificuldade depara com a falta de preparo de professores e professoras, com professores e professoras que não enxergam a existência dos conflitos raciais no ambiente escolar ou então se silenciam diante do racismo declarado.

Quando o racismo é discutido, ele vem da disposição do professor em levantar o tema e discuti-lo, ações como essa acabam tirando muitas crianças e

professores da invisibilidade e do silêncio velado, que em nada contribui para a construção de relações abertas, diversas e que proporcionam uma imagem positiva para os meninos, meninas, professores e professoras negras na escola. (GOMES, 1995).

Ao mesmo tempo em que a escola reproduz e repete o pensamento racista presente no nosso imaginário social, ela é também um espaço onde se dá a luta e a resistência da comunidade negra. A própria presença da mulher negra na educação escolar confirma essa premissa. Entretanto não basta apenas a presença. É necessária uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (GOMES, 1995, p.188).

A ascensão da professora negra não a faz negar sua negritude, mas essa marca identitária vem cercada de vários elementos negativos que estão entranhados no consciente e no inconsciente da memória individual dessa mulher e na memória da sociedade brasileira, o que leva as mulheres negras, principalmente, a recriar uma imagem de si mesma como forma de integrar-se e deixar de sofrer a violência do racismo. (SOUZA, 1990) O referencial branco faz parte dessa reconstrução de imagem e transfere-se ao trabalho em sala de aula, por esses motivos, Nilma Lino Gomes (1995) diz que a presença da professora negra não basta para que relações raciais, busca de ancestralidade e introdução de uma História que parta da diversidade passe a fazer parte dos currículos escolares, é necessário uma formação e espaços de discussão sobre a questão.

Essa pesquisa me levou a pensar na necessidade da ampliação das discussões entre educadores e escola, negros e não negros, sobre o papel da memória, da escola, da família, da relação com o corpo negro, dos ressentimentos, dos saberes escolares, da formação acadêmica, da prática docente que permeiam as reflexões e avaliações do trabalho com o ensino de História. Principalmente num momento em que o mundo inteiro discute a diversidade étnica devido a eleição do presidente Barack Hussein Obama II, nos Estados Unidos. Um homem que traz em si uma diversidade étnica, religiosa, política e cultural que desafiou a histórica violência racial estadunidense e que pode apontar caminhos para as novas discussões raciais em nossa sociedade brasileira que guarda um racismo velado, silencioso e tão avassalador em seus resultados quanto o modelo norte-americano.

Chego ao fim dessa dissertação acreditando que ser professora negra nesse país significa, ainda, romper muitas barreiras. Ser professora, com a formação universitária numa sociedade na qual a maioria dos negros tem baixa escolaridade e ocupa funções de baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência. Uma resistência que não é individual, pois foram longos os caminhos para se chegar até aqui. (SANTANA, 2004, P. 140).

6- REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2004.

ANSART, Pierre. **História e memória dos ressentimentos**. In: NAXARA, Márcia, BRESCIANI, Stella. **Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90. (Repensando o Ensino)

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CARNEIRO, Suely, **Mulher negra**. Nobel, São Paulo, 1985.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?: Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?: Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual**. Campinas, SP: [s.n], 2005.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático**. UEPG. 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Ser Professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: Papirus. 2006a.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP, 2006b.

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

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

HOLLY, Mary. L. **Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos**. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995.

JEDLOWSKI, Paolo. Memórias. **Temas problemas da sociologia da memória no século XX**. In: Pro-Posições. Vol.14, nº 1 (40). Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

JESUS, Regina de Fátima de. **Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje sou professora**. P. 21-41. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 019. São Paulo, 2002.

MATTOS, Hebe M. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. _ In: ABREU, M. E SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2003.

MEDEIROS, Andréa B. **Infância (Des) Velada: Um, estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes**. Juiz de Fora, MG: UFJF. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra na Brasil**. In: BARROS, Graciete Maria Nascimento; ADÃO, Jorge Manoel; RAMOS, Marise Nogueira (Coords.). **Diversidade na Educação; reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2003.

NIETZSCHE. F. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. [Original 1888].

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida**. _ IN: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15

RIOS, Ana L. MATTOS, Hebe M. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

SACRISTAN, Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural.** In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo.** São Paulo, SP: Ed. Difusão Européia do Livro. 1963.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** P. 54-66, in: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto. 1997. (Repensando o Ensino)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 1990

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **A reconstrução do programa escolar.** Escola Nova, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86-95, nov./dez. 1930b

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

Referências em formato eletrônico.

AMANCIO, Jorge. **Mães do Treze de Maio.** Disponível em: [HTTP://www.tbone.org.br/ blog/index.php?blog=5&cat=31](http://www.tbone.org.br/blog/index.php?blog=5&cat=31). 2007. Acesso em 10 de Dezembro de 2008.

MALAQUIAS, Maria Célia. **Percurso do Psicodrama no Brasil: O pioneirismo de Guerreiro Ramos.** Disponível em: http://www.febrap.org.br/biblioteca/biblio_artigos.php?txt=txt_000074.php. Acesso em 19 dez 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>>,. Acesso em 19 dez 2008.

SILVA, Marcos Rodrigues. **100 anos de luta e resistência de um povo.** Disponível em: < <http://www.nen.org.br/artigos1>>. Acesso em 05 jan 2008.

ZARIAS, Alexandre. **Memória e (res) sentimento: indagação sobre uma questão sensível.** Disponível em: < <http://www.comciencia.br/resenhas/memória/memória.htm>.2003. Acesso em 14 out 2007.



Bordado feito por Maria Cabral do Nascimento Neves (Minha mãe) na primeira fase da pesquisa



Bordado feito por minha mãe no final da pesquisa.