UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORANEIDADE
Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias Intelectuais,Currículo e Formação do Educador

Isabelle Sanches Pereira

IDENTIDADE DE RAÇA-GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Histórias de Vida de Professoras nos Cenários Familiares

Salvador – Ba
2006

Isabelle Sanches Pereira

IDENTIDADE DE RAÇA-GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Histórias de Vida de Professoras nos Cenários Familiares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial do grau de Mestre.

Orientadora: Profª. Dr.ª Lívia Alessandra Fialho Costa

Salvador – Ba

2006

P49 Pereira, Isabelle Sanches

Identidade de raça-gênero na formação docente: história de vida de professores nos cenários familiares / Isabelle Sanches Pereira. – Salvador, 2006.

129 f.

Orientadora: Profª Dra. Lívia Alessandra Fialho Costa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Salvador.

1.Educação. 2. Gênero - Mulheres. 3. Identidade. 4. Família. I. Costa, Lívia Alessandra Fialho. II. Título.

CDD: 370

DEDICATÓRIA

Às minhas famílias. À família de sangue e à família de santo, espaços de amor, resistência e fortalecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao amor infinito e guardião de Dona Marlene e Seu Reginaldo, minha mãe e meu pai, da minha irmã Rosa, meus irmãos Murilo e Sidnei, este ultimo tão longe daqui, que nunca falta.

Ao amor maior de Luango, minha criança, que todos os dias me nutre de motivos sinceros para viver e fazer da vida sempre algo melhor.

À Professora Lívia Fialho, pelas trocas teóricas, acompanhamento de todo o trabalho e conversas que muito colaboraram para o desenvolvimento do estudo, através da aproximação do tema família, espaço vital nessa pesquisa.

À Banca Examinadora, pelas contribuições fundamentais oferecidas por uma leitura crítica desafiante e encorajadora cheia de pistas para a feitura desse trabalho.

Às professoras que participaram desse estudo e através de suas histórias de vida colaboraram para a sua vivacidade.

A todos os meus e minhas colegas e professores do mestrado em Educação e Contemporaneidade pelas discussões, trocas de conhecimentos realizados nas disciplinas.

Às Mulheres Negras do CEAFRO, companheiras de estudo, trabalho e construção de conhecimentos fundamentais na minha trajetória profissional, acadêmica e política.

A Stela Rodrigues, pela presença constante, desde sempre, na minha vida acadêmica. A sua dedicação e afeto.

A Mãe Val, pelo amor, incentivo, proteção e confiança que me ajudaram a escrever este trabalho.

A Jandira Mawusí, pelo amor, amizade fiel na trajetória de tantas descobertas e atitudes de compartilhar.

A Nazaré Mota de Lima, referência entusiasta de fazer a minha escrita cada vez melhor, contribuindo através de sua leitura fina, certa e afetuosa para a beleza textual deste trabalho.

A Samuel Vida com quem convivi em tantos caminhos neste mundo negro, tão importantes até chegar aqui.

A Lindinalva e Isabela, minhas irmãs, amigas, pela solidariedade, amor e acolhimento, que tanto colaboraram para que eu finalizasse este trabalho.

RESUMO

A presente dissertação parte da análise da história de vida de quatro professoras da rede municipal de ensino de Salvador, participantes da formação do Projeto "Escola Plural: a diversidade está na sala", a fim de identificar e analisar que elementos têm um papel significativo na construção da identidade de raça-gênero. Uma vasta produção bibliográfica no campo das Ciências Sociais tem apontado para a importância de se considerar esta categoria na sua dimensão social e relacional. Fala-se, neste caso, das várias esferas da vida social em que participam os sujeitos como instâncias (in)formadoras de identidade. Levar em consideração as vivências pessoais e grupais torna-se, metodologicamente, a chave para se apreender a forma mediante a qual a identidade se constrói. Nesta dissertação, interessa-nos analisar em que medida a identidade de raça-gênero influencia nas trajetórias profissionais dos sujeitos da pesquisa; ao mesmo tempo, interessa-nos conhecer os processos capazes de redefinir as identidades. Para tanto, elege-se, de um lado, a análise da história de vida familiar, tomada aqui como nexo principal capaz de nos fornecer elementos para a compreensão das diferentes negociações às quais o sujeito se submete no processo de construção de sua identidade; de outro, escolhe-se como objeto o Projeto "Escola Plural: a diversidade está na sala", desenvolvido na rede municipal de ensino de Salvador pelo CEAFRO a fim de compreender como professoras negras experimentam novos elementos e como, na prática, um processo educativo pode contribuir para a redefinição de identidade. Teoricamente, compreende-se as categorias raça e gênero como indissociáveis e os conceitos de Interssecionalidade e *Habitus* são tomados como referenciais centrais para associação entre estas categorias e a vivência familiar. Conhecer o itinerário familiar das professoras é aqui assumido como uma das formas de buscar elucidar os modos pelos quais esses sujeitos se orientam num mundo de relações, onde são construídas e reconstruídas suas identidades enquanto mulheres, negras e professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gênero; Mulheres; Identidade; Família

ABSTRACT

The present dissertation begins with a case-study analysis of the lives of four black women, teachers in the municipal school system of Salvador, who participated in creating the project "Escola Plural: a diversidade está na sala" *[The Plural School: diversity in the classroom],* with the goal of identifying and analyzing elements significant in constructing their racial and gender identity. A vast academic production in the social sciences suggests the importance of considering the social and relational dimensions of this category. The present study examines various spheres of the subjects'social lives that contribute toward (in)forming their identity. Consideration of their personal and group experiences forms a methodological basis for understanding the construction of identity as inherently mediated and situational. The dissertation analyzes the extent to which racial and gender identity influences the professional trajectories of the research subjects; at the same time, it seeks to understand the processes that may re-define these identities. To this end, on the one hand, family history is examined as the principal nexus in understanding the different negotiations through which the subject passes in the process of constructing identity; on the other, the study analyzes a municipal school project carried out by CEAFRO, "Escola Plural: a diversidade está na sala", in order to understand how black women teachers experience new elements and how, in practice, an educational process can contribute to re-defining identity. From a theoretical perspective, it is assumed that race and gender are indissociable categories, and the concepts of intersectionality and the *habitus* are taken as having central importance in linking these categories to family experiences. Understanding the teachers'family trajectories is assumed to help elucidate the ways in which they position themselves in a world of social relations through which their identities — as blacks, as women, and as teachers, are constructed and reconstructed.

KEY WORDS: Education; Gender; Womans, Identity; Family

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

1. IDENTIDADE: PROBLEMATIZANDO A INTERSSECIONALIDADE ENTRE RAÇA – GÊNERO 23

2. REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 - Raça-gênero e educação: *habitus* e construção da identidade 35

2.2 - O caminho percorrido.....41

2.2.2 - Apresentando: Luanda, Cabinda, Senegal e Mali e algumas de suas muitas histórias.....47

3. FAMÍLIA: CENÁRIO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....54

3.1- Famílias Negras: espalhadas e refeitas.....60

4. IDENTIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS 63

4.1 - O Projeto Pedagógico do Escola Plural.....68

5 . AS VOZES DAS PROFESSORAS:

IDENTIDADE: RAÇA-GÊNERO-FAMÍLIA.....75

5.1. – Infância.....77

5.2 - Papéis de raça-gênero na família.....79

5.3 - Sobre Estética 88

6. RAÇA-GÊNERO-FAMÍLIA E CARREIRA DOCENTE - CRUZANDO FAMÍLIA COM PRÁTICA PEDAGÓGICA.....97

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

8 . REFERÊNCIAS.....120

9 – ANEXOS.....128

INTRODUÇÃO

Aos vinte anos entrei pela primeira vez numa escola assumindo o lugar de professora, através de uma experiência de estágio curricular da graduação em Pedagogia da Universidade Católica do Salvador. O desafio era trabalhar com alunos/as da primeira série do ensino fundamental, que em sua esmagadora maioria ainda não haviam passado por uma experiência escolar e, portanto, não tinham sido iniciados num processo de alfabetização institucional.

A inexperiência docente me remetia a uma situação muito desconfortável por não ter a menor noção de por onde começar tecnicamente, apesar de ter em mãos um planejamento que acreditava aplicável e eficaz. Mesmo considerando que todo ritual de iniciação contém uma certa surpresa, o problema era que, naquele primeiro momento, eu não sabia o que dizer às crianças, como me relacionar com os seus movimentos naquele espaço; não sabia nem mesmo nomear essas dificuldades e começar a penetrar nos rituais pedagógicos da escola em sua totalidade.

Assim, neste primeiro dia, depois de muitas tentativas de ter a atenção das crianças, inclusive infligindo princípios que defendia como primorosos e superadores de uma educação conservadora (bater na mesa, gritar para ser ouvida, chamar a Direção), cheguei em casa cansada e chorei. Pensei em nunca mais voltar. Pensei até mesmo em mudar de curso questionando a minha "vocação" para o magistério.

Passei a noite me questionando, inclusive revisitando os autores/as e as teorias que pautavam a possibilidade de uma relação dialógica entre os sujeitos, de uma escola democrática, de uma perspectiva de ação comunitária escolar e outras referências que me

incentivavam a continuar sendo uma educadora. Acordei no dia seguinte acreditando em Paulo Freire, um dos autores preferidos na época, e voltei à escola. Não fiz planejamento no papel, mas fiquei criando estratégias novas de como chegar naquele espaço, de encontrar aquelas pessoas.

Cheguei ao portão da escola e ao olhá-la, por fora, me dei conta de nuances importantes e que mais tarde me ajudariam a me recolocar diante daquele contexto. Descobri, por exemplo, que a escola ficava colada numa ocupação extremamente pobre que havia passado desapercebida aos meus olhos. Nesse mesmo momento me perguntei: será que os/as meus alunos/as moram aí? A pergunta que me fiz me deu uma pista de por onde começar: saber quem eram aquelas crianças, onde moravam, com quem viviam, o que gostavam de fazer.

As crianças naquele dia contaram muitas histórias das suas histórias de vida, e assim, a aula aconteceu. Comecei a aprender, na prática - mesmo já tendo ouvido falar em disciplinas da graduação em Pedagogia em temas como diagnóstico - a importância das experiências dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e o que significava de fato lidar com isso.

Atualmente sinto-me cada vez mais envolvida com a minha opção de vida profissional. A Educação, as pessoas e suas vidas seduziram-me. Não me esqueço da sensação de impotência e do prazer da descoberta cotidiana que fui fazendo nesta e em outras experiências profissionais que tive, caminhando entre o belo e o trágico. Trágico por perceber, que além de mim, a escola como um todo ignorava o histórico daquelas crianças, o que imputava a elas um silenciamento e um lugar congelado dentro das desigualdades as quais estavam submetidas. Foi e tem sido belo, porque ouvir sobre a vida daquelas crianças, e sobre outras pessoas com as quais trabalhei como educadora, me possibilitou compreender uma série de questões relativas a sua participação na escola, e como essa escola se relacionava com suas identidades.

Ao mesmo tempo, a experiência docente me possibilitou participar dessas relações sentindo que podia fazer algo para colaborar em suas trajetórias escolares, estando disponível para ouvi-las, acreditando em suas potencialidades e em sua forma de estar e ver o mundo.

Assim, anos mais tarde, percebendo que, como aquelas crianças, também fui silenciada na minha trajetória enquanto criança, menina, negra, jovem, mulher, estudante, resolvi tomar como objeto de interesse as relações raciais e de gênero vivenciadas na escola. Desde muito cedo, minha trajetória profissional esteve voltada para ações de formação de professoras/es, o que permitiu, dentre outras coisas, descobrir a importância de conversas solidárias com esses sujeitos, compreendendo como foram, na maioria das vezes, (de)formados pela Escola e por outros espaços de convivência racistas, sexistas, homofóbicos, intolerantes religiosamente.

Essa experiência, somada a outras no campo da militância de educadoras negras, permitiu olhar para mim mesma enquanto pessoa, mulher negra, de origem social pobre, igual à maioria delas, sobretudo na busca de exercer minha humanidade "integralmente", condição negada cotidianamente as pessoas negras.

A proposta deste estudo surgiu no contexto das minhas ações como educadora, estabelecendo como compromisso construir uma educação baseada na alteridade, no respeito à diversidade e na superação de discursos pedagógicos colonizadores[1], necessária a relações mais equânimes.

Dessa forma, nessa pesquisa, deparo-me com uma dupla tarefa: de um lado, escutar e conhecer o outro/a, enquanto mulher, estudante, professora portadora de discursos pedagógicos, que ao historiar a vida social para o outro/a também me submeto a uma construção/reconstrução da minha própria identidade. Assim, o aprender está imbricado nas relações nas quais os sujeitos estão envolvidos e nelas é afirmado ou negado, sendo no

[1] "Discurso pedagógico colonizador" são as relações promovidas pelo currículo, escolas ou educadoras/es não considerando o outro como sujeito, silenciando e impedindo suas possibilidades de expressões vitais. Nesta perspectiva trabalham Freire (2003), Cruz (2005).

encontro e no conflito de identidades que o conhecimento nasce, sendo aí que ele pode viver ou morrer, já que as pessoas são essencialmente seres criados por outros seres (LOPES, 2002).

Construindo o objeto e a problemática

A formação de professores tem se constituído cada vez mais como espaço estratégico para a inserção de temáticas referentes às questões sobre relações raciais e de gênero na educação. Essas categorias estiveram quase sempre ausentes ou trabalhadas de forma preconceituosa, moralista e reduzida na formação escolar dos/as educadores/as, sem ocupar um lugar de conhecimento relevante dentro dos currículos escolares, aliás, situação muito comum nas relações sociais, baseadas em manejos de poder e dominação. Porém, mesmo sem serem abordadas pedagogicamente, essas dimensões sempre estiveram na escola junto às pessoas, em seus corpos e suas ações, em suas histórias. Junto a isso, a luta política e as intervenções dos Movimentos Sociais (Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras, Movimento de Pessoas com Deficiência, Movimento pelos Direitos Sexuais, dentre outros) têm sido iniciativas importantes na ratificação das identidades. Da mesma forma, a formação profissional do educador, correntemente concebida de maneira conteudista e desconectada da realidade social dos sujeitos, tem sido igualmente alvo de pressões de diferentes Movimentos, que têm questionado e proposto novos parâmetros para a Educação.

Assim, desde os anos 70, na Educação, assistimos ao florescer de uma discussão sobre a busca efetiva da igualdade como princípio democrático, fazendo emergir o que se denominou nos anos 80 no Brasil de "círculos de inclusão". A sociedade brasileira, pressionada pelas ações dos movimentos sociais não sustentava mais discursos defensores de apenas uma variável de análise das relações sociais como foi, e ainda é, privilegiada a

variável "classe" para alguns setores políticos. Nesse sentido, a educação tem sido espaço de promoção de medidas, inclusive legais[2], de reconhecimento do racismo como um fator a ser enfrentado e superado nas políticas educacionais, nas produções curriculares e, por conseguinte, nas mais diversas práticas pedagógicas.

O estudo aqui proposto surgiu no contexto da Formação de Professores/as do "Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala", desenvolvida na rede municipal de ensino de Salvador pelo CEAFRO. O CEAFRO - Educação e Profissionalização para Igualdade Racial e de Gênero - é um Programa desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, cujo principal compromisso é o de enfrentar e desarraigar todas as formas de racismo e sexismo, a fim de promover a igualdade de oportunidades entre negros e não-negros e entre mulheres e homens, por meio de ações de educação e profissionalização direcionadas à juventude negra, com foco na identidade racial e de gênero.

Segundo dados do IBGE, através da Síntese de Indicadores Sociais de 2005, Salvador e sua região metropolitana têm a maior proporção de população negra do Brasil. A distribuição da população segundo a cor manteve o padrão observado nos últimos anos: 51% de auto declarados brancos; 42% de pardos; 6% de pretos; e cerca de 1% de cor amarela ou indígena em nível nacional. O maior percentual de pessoas de cor branca foi encontrado na região Sul (83%). As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentavam uma maior participação de pardos (71%, 64% e 51% respectivamente). Já o Sudeste tinha a maior proporção de pessoas que se declaram de cor preta (7%) - embora tenha sido a Bahia o estado com participação mais expressiva da população dessa cor (13,1%), com destaque para a região metropolitana de Salvador (24%).

A formação desenvolvida pelo CEAFRO insere-se num contexto bastante conflituoso no que diz respeito à contemplação da diversidade na experiência das escolas públicas. Apesar de ser populacionalmente uma cidade de maioria negra, o que justifica o reconhecimento e valorização da matriz africana, e mesmo com a presença, sobretudo a

[2] Podemos tomar como exemplo a Inclusão da História e Cultura Africana e Afro Brasileira nos Currículos Escolares em todos os níveis de ensino medida adotada em 2003 pelo governo Lula.

partir da década de 80, de experiências educacionais[3] propostas por lideranças comunitárias, por associações culturais e carnavalescas, por comunidades de terreiros, e outras expressões de resistência negra, Salvador não se diferenciava muito de outras cidades do Brasil no que diz respeito à abordagem das questões raciais nos currículos escolares de escolas públicas e em formações continuadas de professores/as.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 2006 e a publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o que diz respeito a Pluralidade Cultural, que surgem ações governamentais como a publicação do documento "Escola, Arte e Alegria – Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador", utilizado como referencial bibliográfico principal no Curso-Concurso de professores realizado em 1999, em Salvador.

Em 2000, ano de início da Formação, as abordagens sobre esses temas se davam institucionalmente, sobretudo através da disseminação de temas transversais nas escolas. A Formação de professores promovida pelo Projeto Escola Plural se coloca, nesse contexto, como uma proposta diferenciada, não só pela opção de tratar as categorias de raça-gênero como estruturantes dos currículos escolares, mas também, por uma estratégia metodológica que propõe superar o distanciamento entre a teoria e a prática. A sua proposta é de desenvolver formações de professores/as oferecendo instrumentos à comunidade escolar para um redimensionamento da sua prática pedagógica no que diz respeito à diversidade, avaliando epistemologicamente o conhecimento produzido na escola e as relações interpessoais, subjetivas aí envolvidas, as ações de planejamento e conseqüentemente a abordagens metodológicas adotadas, estimulando a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade.

[3] Podemos citar como exemplo a Escola Municipal Mãe Hilda criada pelo Ilê Aiyê Associação Bloco Carnavalesco localizada no bairro do Curuzu, o Projeto de Alfabetização de Crianças e Adolescentes desenvolvido pela Associação Beneficente e Religiosa Filhos de Flaviana Bianc -Terreiro do Cobre, o Projeto Educacional e Artístico Bagunçaço idealizado pelo líder comunitário Joselito Crispim localizado no bairro do Jardim Cruzeiro, Escola Criativa Olodum experiência desenvolvida pelo Bloco Afro Olodum no Centro Histórico de Salvador.

Assim, esta dissertação constitui-se também num diálogo com a Formação de professoras(es) do Projeto "Escola Plural: a diversidade está na sala" na medida em que as principais interlocutoras desta pesquisa são professoras que passaram Formação realizada pelo CEAFRO. Neste Projeto venho atuando como formadora, desde a sua implementação em duas escolas piloto[4]. Minha atuação como formadora, ocorre a partir da experiência de trabalho como educadora de Cidadania em outros projetos do CEAFRO voltados para juventude negra e em ações de formação de professores/as em outras instituições.

O quadro de formadoras do Projeto Escola Plural é composto de educadoras do CEAFRO, pessoas que participaram da construção do projeto pedagógico da instituição; de alunas/os do Curso de Especialização Latu Sensu em Educação e Relações Raciais[5]; professoras participantes que se destacaram durante a formação e no desenvolvimento de suas ações pedagógicas do ponto de vista da inserção da história e cultura afro-brasileira e africanas no currículo.

O Projeto em 2003 gozou dos frutos dessa formação que possibilitou ao CEAFRO escrever as Diretrizes Municipais para a História e Cultura do Afro-brasileira e Africana para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, documento distribuído para todas as escolas municipais de Salvador e posteriormente, para os/as gestores/as da rede participaram de uma formação tendo em vista a disseminação do documento na comunidade escolar para a sua introdução nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

Assim, durante os muitos momentos vivenciados neste projeto, que vão do fomento da proposta da formação, passam pela interlocução com instâncias governamentais de educação, pelos primeiros encontros com as escolas, pelas reuniões de planejamento com as mulheres do CEAFRO, até a formação das professoras, experimentei trabalhar prática e conceitualmente a temática de raça e gênero como algo "vivo", por ser a todo o tempo

---

[4] Escola Comunitária de Canabrava, localizada no Bairro de Canabrava e a Escola Municipal Alexandrina Pita no Bairro de Pirajá.

[5] Este curso de Especialização (430 horas). Tem como público preferencial professoras da rede pública de ensino e militantes dos movimentos sociais e como objetivo formar novos quadros de educadora/es que, instrumentalizadas, possam introduzir esta temática em seu trabalho como educador, inclusive se constituindo como Formadores/as no contexto do Escola Plural.

ressignificada e valorada como tema que não trata de um Outro/a distante, desconhecido: esse "Outro" sou eu também. O espaço de formação muito colaborou para o meu aprendizado sobre como fazer teoria e prática sobre raça-gênero através de um lugar que, além de ser um lugar do sujeito falando de si – onde a autoria é assim aspecto de importância política fundamental – é, ainda, motivado por uma preocupação em criar estratégias metodológicas para compartilhar e disseminar saberes por considerar esta tarefa aspecto epistemológico fundamental de como se está produzindo os conhecimentos.

Pessoalmente, as conversas com as professoras e a possibilidade de poder ali me ver, ser, agir, pensar ensinando e aprendendo sem arrogâncias, me fez continuar acreditando em relações educacionais baseadas na alteridade. Aprendi sutilezas do ensinar que passam necessariamente pela abertura à aprendizagem e experiência do Outro: uma experiência baseada em saberes múltiplos presentes nessas interações, apresentados pela condição racial-gênero, de mulheres negras de pele retinta, mulheres negras de pele mais clara, negras de cabelo mole e outras de cabelo pixaim, mulheres negras homossexuais, mulheres do interior, de gerações e de modelos familiares diferentes e tantas outras identidades.

Com essa participação pude mais uma vez olhar para minha trajetória profissional-acadêmica e refletir sobre o que estava fazendo com isso. Foi neste contexto que descobri um sentido para dar mais passos na minha vida acadêmica conectando-a a outras dimensões fundamentais da minha vida afetiva, religiosa e profissional. Isso aconteceu ao estar junto a tantas mulheres professoras de escolas públicas e, em especial, às minhas quatro interlocutoras, que investem suas vidas na educação de outras pessoas, ações às vezes microscópicas, mas que têm produzido pequenas revoluções cotidianas em si e em outras pessoas.

Assim, debrucei-me sobre literaturas que possibilitaram ampliar minha compreensão de como se dão essas experiências identitárias sempre numa perspectiva inter-relacional. Motivada por esses novos conhecimentos busquei compreender, por meio das histórias orais de vida de professoras, como se vivencia a identidade através da

interseccionalidade de raça-gênero nos cenários familiares, *locus* fundante dessas relações, e as suas implicações.

As conversas com as professoras e a escuta de como elas apresentavam-se em relação à construção de suas identidades traziam à tona a todo tempo um verdadeiro desvendamento das estruturas subjacentes às categorias de raça-gênero e, mais do que isto, a perspectiva de imbricamento entre delas. Neste sentido, chama-me a atenção o fato das professoras, ao falarem sobre suas identidades, apresentarem em seus discursos "misturas", tanto entre as categorias identitárias, como também, com relação à memória de suas experiências familiares. Em vários momentos da formação, questionamentos e análises sobre as relações raciais e de gênero desenroladas na escola eram relacionadas a acontecimentos das suas vidas familiares, quando criança, no bairro onde morava sua família, ou ainda de outras experiências familiares por elas vivenciadas. Assim, além das relações estabelecidas no âmbito profissional, que tem aqui como *locus* destacado a escola, a família se constitui como um outro importante cenário onde é construída e reconstruída a identidade racial e de gênero. Como essa influência é percebida, valorada?

As histórias de vida familiares emergiam, então, como importantes experiências responsáveis pela formação de identidades. A família é espaço onde são construídos modos de vida, estabelecidos vínculos, pertencimentos, elaborados conceitos e também pré-conceitos. Essas experiências constituem dimensão fundamental na biografia das pessoas e muito podem colaborar para compreensão da construção da identidade de raça-gênero das professoras. Dessa maneira, esta pesquisa elegeu o seguinte problema: como a identidade raça-gênero de professoras do ensino fundamental é informada por referenciais identitários de núcleos familiares aos quais pertenceram ou pertencem, conformando um modo singular e ao mesmo tempo plural de lidar com as diferenças no exercício do magistério.

Neste contexto foi possível também compreender melhor a rota cheia de dificuldades para se desenvolver um projeto social com o objetivo de torná-lo política pública. O fato de o Projeto Escola Plural ser um projeto específico dentro de um programa de educação da Universidade, instituição que ainda não incorporou a diversidade cultural

como eixo estruturante de suas práticas; as relações políticas estabelecidas com as instâncias de governo que gerem a educação; o limite em alcançar a totalidade de 3500 professores/as que compõem o quadro da rede municipal de ensino em Salvador foram alguns dos problemas enfrentados e, ao mesmo tempo, permanente referências a partir das quais a equipe era levada a redimensionar estratégias, refletir sobre a sua prática.

As relações estabelecidas com as professoras, com a comunidade e com a Secretaria Municipal de Educação possibilitaram o aprofundamento de questões, o acolhimento de especificidades do cotidiano escolar, das políticas municipais de educação que contribuíram para o fortalecimento do trabalho, e para sua coerência político-pedagógica, sobremaneira.

Nestes contextos, as histórias de vida de professoras participantes da Formação revelaram conteúdos fundamentais para uma análise de como suas identidades foram construídas e são reconstruídas na dinâmica das relações que estas estabeleceram e estabelecem em suas vidas. As "marcas", sentidos e relações existentes na construção da identidade de raça-gênero a partir das experiências familiares de professoras participantes da formação do Projeto Escola Plural, dão condições para compreendermos o que foi informado e formado na e pela história de vida familiar dos sujeitos/professoras, repercutindo na sua atuação como educadoras no que diz respeito ao tratamento das questões sobre raça-gênero existentes na escola.

Neste trabalho, a fim de articular raça e gênero, enquanto dimensões associadas, optei por abordar "identidade" no seu caráter relacional, interseccional, que envolve as várias dimensões vivenciadas pelos sujeitos (CRENSHAW, 2003). Assim, a construção da "Interssecionalidade" foi um referencial inicial para a configuração do objeto desta pesquisa, tomando-a como possibilidade de associação entre as categorias raça, gênero e família. Conhecer o itinerário familiar das professoras é aqui assumido como uma das formas de me conectar aos modos através dos quais essas pessoas se orientam num mundo de relações, onde são construídas e reconstruídas suas identidades enquanto mulheres, negras e professoras.

A compreensão do processo de construção das identidades requer, portanto, uma atenção para a influência das agências culturais de socialização. O diálogo com conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1998), como o conceito de *Habitus,* me possibilitou refletir sobre o impacto da coexistência de diferentes instâncias produtoras de valores culturais e, por conseqüência, de referências identitárias. Assim, ao trabalhar com esta categoria, encontrei substrato para refletir a influência da escola e da família, como lócus socializadores que coexistem e se relacionam na dinâmica da fabricação das identidades.

A partir desses questionamentos, este estudo tem como objetivo principal: analisar a construção das identidades de professoras da rede municipal de ensino participantes da formação do Projeto "Escola Plural: a diversidade relacionando-a com os conteúdos e experiências vivenciadas na família.

A este, juntam-se outros, secundários, como: identificar como a identidade de raça-gênero influencia a formação docente das professoras participantes da pesquisa; colaborar para uma reflexão acerca das estratégias de ação gestadas nos Projetos de Formação.

Apresentação dos capítulos

No primeiro capítulo são feitas problematizações acerca das categorias raça-gênero, suas relações no âmbito da educação. As reflexões são orientadas para o manejo dessas duas temáticas numa perspectiva intersseccional.

No segundo capítulo, o conceito de *habitus*, através do seu potencial de articulação entre as dimensões subjetivas e os contextos sócio-culturais nos quais os sujeitos estão envolvidos, é utilizado como subsídio para analisar dimensões de raça e gênero de maneira relacional. Neste capítulo também é apresentada a trajetória metodológica, onde constam as

minhas motivações para escolher uma abordagem de base qualitativa, o método da "história de vida", além de aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho de campo e as sínteses biográficas das professoras participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, a categoria família é analisada como instituição socializadora e uma das principais responsáveis pela construção de identidades. As dimensões de raça-gênero são analisadas como elementos influenciadores da composição e do modo de vida das experiências familiares.

O quarto capítulo é uma análise do papel desempenhado pela escola no Brasil como instituição socializadora e, portanto, construtora de identidade. Além disso, são feitas reflexões sobre a importância da formação de professores/as no redimensionamento dos currículos escolares e da formação humana e profissional dos/as educadores/as, focando o projeto político pedagógico da formação desenvolvida pelo CEAFRO, através do projeto Escola Plural.

O quinto capítulo é a análise das falas das professoras acerca da construção da sua identidade racial-gênero no contexto da família. Para isso são destacadas categorias bastante presentes nas falas das professoras, a saber: infância, papéis de raça-gênero na família e estética.

No sexto capítulo são abordadas as relações entre identidade racial e de gênero e os imbricamentos da construção desta identidade na carreira docente das professoras participantes da formação.

Por último, apresento as conclusões, anunciando as pistas, as possibilidades teóricas de continuidade de estudo, que emergiram do diálogo com os dados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Desejo que esta pesquisa fomente questionamentos, desacomodações a estudantes, professoras/es e demais interessados/as em educação. Que os/as leitores/as possam se

beneficiar das reflexões aqui desenvolvidas, contribuindo para as suas atuações como pessoas comprometidas com uma sociedade onde a condição humana possa ser negra, feminina e tudo mais de diverso que emanarmos.

1 - IDENTIDADE: PROBLEMATIZANDO A INTERSSECIONALIDADE ENTRE RAÇA-GÊNERO

Falar de raça-gênero para adentrar os processo de construção da identidade social no Brasil exige necessariamente de quem escreve localizar de que lugar político se toma essas categorias. Essa condição possibilita compreender as perspectivas ideológicas que orientam as concepções teóricas de quem fala sobre temas tão polissêmicos.

Esta dissertação dialoga com diversos referenciais, pois o próprio objeto ao qual ela se presta é pluridisciplinar: construção de identidade. Esta categoria, tão debatida na antropologia, sociologia e psicologia, pode ser lida a partir de características pessoais ou sociais. Há, contudo, uma unanimidade em torno da idéia de que a identidade é formada historicamente e não biologicamente. Ela é, assim, uma construção sócio-cultural, na medida em que movimenta, de antemão, a maneira com que pessoas e grupos se diferenciam entre si. Partindo desse pressuposto, neste trabalho o manejo da categoria identidade necessita ser feito de maneira relacional com outras categorias, aqui especialmente com raça-gênero, pelo peso que essas dimensões têm nas histórias de vida das mulheres-professoras.

Neste contexto, raça-gênero constitui-se como categorias imprescindíveis para se compreender de que maneira são construídas, exercidas e constantemente reconstruídas as identidades dos sujeitos. Encontramos dentro destes conceitos uma diversidade de aspectos ligados a como eles se traduzem na vida cotidiana, ou seja, o que é ser negro/a, mulher/homem e como isto se relaciona na teia social.

Homens e mulheres são eminentemente seres culturais. Na socialização, as pessoas interiorizam maneiras de pensar, sentir, se comportar, num caminho de apreensão da sua "comunidade" e ao mesmo tempo passando a constituí-la, participando da sua transmissão,

conservação e transformação (GEERTZ, 1997, p.59). Dessa forma, um dos caminhos possíveis para se compreender o processo de construção das identidades dos sujeitos é o diálogo com estas pessoas, penetrando na complexidade subjetiva/afetiva/pessoal imbricadas nos processos de construção e reconstrução de suas identidades, estando atento às diversas dimensões da vida em sociedade que integram a experiência do indivíduo.

Primeiramente, nos defrontamos com diversas interpretações para o que seja raça-gênero. O que percebemos é a existência de tratamentos diferenciados feitos por antropólogos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos, que foram dando sentidos diferentes aos conceitos, conforme a bagagem conceitual específica que suas disciplinas trazem.

A categoria raça durante muito tempo foi rechaçada ou colocada em plano secundário. Na verdade, no que diz respeito ao tratamento dado a esta categoria, é importante lembrar que, durante muito tempo, as ciências sociais e humanas deslocaram os seus interesses para questionamentos menores, que desviam o conteúdo de um debate mais político em torno da questão. Assim, procuravam interrogar sobre o caráter biológico da raça ou sobre a importância de se diferenciar e/ou aproximar "raça" de "etnia"; interrogava-se ainda sobre a pertinência de se associar outras variáveis, como a de classe social, para se compreender a raça. O debate se estende até os dias atuais, agora incorporando outros elementos ao problema: Quem é negro e quem é branco nessa mistura fruto da miscigenação? Essas questões ainda são recorrentes e ainda escamoteiam o tratamento da questão racial numa perspectiva de promoção da eqüidade entre negros/as e brancos/as.

Sem ter a intenção de chegar a um consenso e de debater profundamente essas questões, acredito ser de especial relevância, ao se falar de raça no Brasil, fazer referência à ação dos Movimentos Sociais Negros e seus projetos[6] de enfrentamento a preconceitos sócio-raciais. Precursor da disseminação do debate sobre relações raciais, numa perspectiva

[6] Ver CUNHA JÚNIOR, (2000) apresentando as contribuições dos Movimentos Sociais Negros através de denúncias sobre as desigualdades raciais e as suas proposições para a superação dessas desigualdades através de projetos sociais de inclusão e oportunidade de participação igualitária na sociedade de homens e mulheres negros.

autoral das pessoas negras, sua existência histórica colaborou de forma essencial para o desmonte de algumas barreiras bloqueadoras da aceitação do tema raça como categoria relevante para a análise e compreensão das relações sociais. As denúncias das desigualdades de oportunidade e de acesso a espaços de poder existentes entre brancos e negros foram feitas pelos/as negros/as desde a saída da África. São assim exemplos contundentes da ação de movimentos negros seculares, as fugas diante da escravização, as compras de suas cartas de alforria e de outro/as pessoas negras, a organização em comunidades de quilombos, tentando promover um outro modelo de socialização em território brasileiro, negando a barbárie do genocídio de índios e da escravização de africanos/as, propondo a instituição de um espaço de acolhimento e convivialidade baseado na diversidade.

Vale ressaltar que, além desse caráter de insubordinação que possibilitou a sobrevivência individual e coletiva, as ações de resistências da população negra no Brasil são expressas de diversas outras formas, pois:

> A história da resistência negra está para além dos inúmeros quilombos e revoltas coletivas e individuais ocorridas no período escravista. A luta pelo livre exercício da religiosidade afro-brasileira; as obras dos poetas, literatos, músicos que pautam suas letras na denuncia ao racismo e na exaltação aos referenciais afro-brasileiros; a organização do carnaval, dos clubes sociais, da imprensa negra, dos sindicatos; o processo de construção de alternativas no campo da educação, da geração de renda, de saúde, da política partidária etc. são igualmente partes desse universo que compões a resistência negra no Brasil. (QUEIROZ, In Lima, 2005, p.84)

Os aprendizados obtidos pela população negra em sua trajetória de resistência e organização política, estética e cultural foram formulando historicamente o conceito de raça na experiência afro-brasileira. Ser negro/a tem sido, dessa forma, uma construção contínua, um torna-se. Constam desse processo informações postas pelas representações sociais sobre branquitude e negritude presentes nas relações familiares, escolares e contemporaneamente bastante experimentadas através da mídia. Essas representações, desde a infância colocam uma permanente situação de comparação em relação a um modelo branco de humanidade FANON (1983).

Fanon em Pele Negra, Máscaras Brancas ressalta que:

> Os negros são comparação. Primeira verdade. Eles são comparação, isto é, eles se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do Eu. Cada vez que estão em contato com um valor do outro se fala de valor, de mérito. (FANON, 1983 p. 172)

A análise do processo de construção da identidade negra tem se deparado com uma série de referenciais ideológicos, que configura segundo Kabenguele Munanga:

> (...) um modelo racista e universalista que supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela simulação cultural. (MUNANGA, 1999, p.9)

A disseminação da mestiçagem como valor estético, cultural, histórico constitui-se como etapa estratégica ao processo de branqueamento através do distanciamento, da negação, da desconsideração dos valores civilizatórios africanos. A saída eugênica, associada a uma permanente construção de representações sociais negativas sobre negros/as, imputou a relação do/a negro/a com sua identidade uma rejeição produzida pela falta de referencia a sua história e cultura, sua imagem.

A intenção de manutenção da supremacia racial branca consubstanciou a elaboração das chamadas teorias racistas, responsáveis, durante séculos, pela consolidação de um imaginário social sobre o que é ser negro/a. Discursos sobre a incapacidade intelectual de negros/as, como os difundidos através da obras de Nina Rodrigues; o enaltecimento da mestiçagem expresso nas formulações de Oliveira Vianna (1952); a identificação da cultura negra como primitiva, encontrada na obra de Arthur Ramos (1935); a afirmação de uma suposta democracia racial defendida nas obras de Gilberto Freyre (1930); a criação de

personagens negros na literatura que reforçam estereótipos e preconceitos racistas e sexistas, como os encontrados na obra de Monteiro Lobato (1918), são exemplos da presença, através das Ciências Humanas e na Literatura, da presença e valorização de teorias racistas na sociedade brasileira. Os conteúdos ideológicos que dão base a essas teorias são experimentados de forma muito concreta pelas pessoas negras. A rejeição da estética, trajetórias diferenciadas do grupo social branco no processo de escolarização, no mundo do trabalho, dentre outros, fazem com que a identidade negra seja permanentemente balizada pelas desigualdades raciais.

Assim, ao manejarem a categoria raça, o Movimento Social Negro e, cada vez mais, as Ciências Sociais, Políticas, a História, tendem a considerar o que é apresentado nas relações cotidianas. Ser negro/a tem a ver com o como as pessoas negras são vistas, representadas, onde as características fenotípicas e culturais são determinantes. A cor da pele, o formato do nariz, dos lábios, o tipo de cabelo, associados a outros referenciais identitários como gênero, regionalidade, geração, são aspectos que configuram de forma singular a experiência negra no Brasil.

A incursão nos efeitos do racismo na vida cotidiana de mulheres, homens, jovens e crianças negras é uma excelente via para se compreender a complexidade das relações raciais. Esses efeitos podem ser visualizados, dentre outras formas, através da falta de auto-estima e de projeto de vida de muitas pessoas negras, em especial a juventude, sobretudo em relação à escolaridade e a inserção no mundo do trabalho.

Os papéis sociais associados à população negra sofrem historicamente uma espécie de "congelamento", que emperra e muitas vezes impedem a sua ascensão social. Um processo de naturalização de desigualdades coloca como aceitável dessa forma, por exemplo, a associação de negros/as a trabalhos braçais; a evasão escolar de crianças negras, muitas delas, morando nas ruas, trabalhando e/ou sem freqüentar a escola, apesar da existência de um sistema de garantia de direitos voltados às crianças e adolescentes evocado constantemente pela sociedade civil e pelos poderes públicos; a predisposição da

juventude negra para violência e para a marginalidade, tudo isso, refletindo, consolidando e perpetuando um imaginário coletivo negativo sobre o que é ser negro/a.

Percebe-se esse imaginário através de representações feitas socialmente sobre as pessoas negras que sugerem uma suposta incompletude em suas existências. Por conta disso, homens e mulheres negras investem permanentemente, fazem esforços cotidianos para vir a ser homem, mulher, criança, família, trabalhador, estudante, dentre outras identidades, tentando se aproximar, corresponder a modelos colocados pela sociedade que não contemplam a história e cultura negra. Impõem-se dessa maneira, muitas vezes, uma frustração frente a um referencial desconectado da identidade negra, que aponta para um outro modo de vida, o que podemos ler numa questão levantada por Frantz Fanon: "Por mais dolorosa que seja esta constatação, somos obrigados a fazê-la. Para o negro, há apenas um destino. E ele é branco".(FANON, 1983, p. 12).

O autor ressalta o peso da branquidade na vida de homens e mulheres negras, através de uma análise psicológica articulada a variáveis econômicas e sociais no processo de desalienação das pessoas negras. A imposição da branquidade, segundo ele ocorre através da interiorização de complexos de inferioridade de cunho inicialmente econômico e posteriormente pela interiorização, ou melhor, "epidermização da inferioridade" o que implica na não alteração dos papéis, na falta de mobilidade e transformação no campo educacional e no mercado de trabalho como outros/as autores/as como enfatizam Rosemberg (1988), Henriques (2001), Bento(1998).

Assim, as desigualdades ao serem analisadas tomando a categoria raça-gênero como estruturantes das relações sociais, passam a ser relacionadas às históricas iniqüidades as quais a maioria da população brasileira vem sofrendo e não como destinos predestinados.

No que diz respeito à identidade racial das mulheres negras, observa-se que existe uma associação de aspectos gerados pela discriminação. É certo que o disseminado pelas ideologias racistas a respeito do modo de vida negro recaiu sobre a construção da identidade feminina, gerando uma série de desdobramentos do ponto de vista subjetivo,

psicológico, afetivo, econômico, educacional, dentre outros. Mas é extremamente relevante considerar a singularidade da experiência racial feminina das mulheres negras oferecida pela sua condição de gênero.

Autoras como Bairros (1995), têm considerado gênero, assim como raça, uma dimensão identitária relacional, sendo uma categoria que estrutura todas as relações sociais. Desse modo, a relação entre as mulheres, entre as mulheres e os homens, entre os homens, está estruturada por uma certa dinâmica de gênero que a sociedade estabelece. Para além da visão sobre gênero baseada em binômios que acabam contribuindo para opor homens e mulheres, masculinos e femininos, as relações de gênero se constituem nas dimensões com as quais os sujeitos se relacionam socialmente. A idéia do que é ser mulher, do que é ser feminino, é comunicada desde a infância por mulheres e por homens do nosso entorno, nos vários espaços de socialização, e em grande medida a partir da família.

A identidade é uma construção cultural e também uma ação permanente de escolhas Hall (2003). O caráter múltiplo e relacional da identidade é dado, assim, pelo confronto com o outro/a, isto é, pelo reconhecimento social da diferença. Dessa forma, na modernidade o debate gira em torno da emergência de identidades veladas, bem como da interlocução que elas fazem ao serem experienciadas durante a vida das pessoas. A identidade de gênero não pode ser tomada como um conceito reduzido a um quadro de relações entre homens e mulheres pelo fato de a experiência enquanto mulher ou homem sempre está interseccionada com outras experiências identitárias como a de raça.

Uma análise que permite compreender melhor como se desenrola a pertinência do tratamento interseccional é a análise de casos concretos de mulheres marginalizadas. Normalmente casos incorrem em superinclusões ou subinclusões de uma das dimensões identitárias. Ou seja, no tratamento de casos de discriminação, mesmo diante de um problema interseccional o caso é absorvido por uma das estruturas, mais correntemente a de gênero, pelo caráter universalista que vem lhe sido dado.

Os instrumentos legais de garantia dos direitos humanos a exemplo da Declaração Universal, têm mudado no que se refere a perspectivas quanto à relevância da diferença nos contextos das relações de gênero e a conseqüente ampliação dos direitos humanos das mulheres. A intelectual e ativista afro–norte americana Kimberle Crenshaw, afirma que a aplicação dos direitos humanos sem distinção de gênero, expressa um olhar para as realidades culturais fundamentado firmemente nas experiências dos homens (CRENSHAW, 2002, p.167).

A ampliação dos direitos humanos numa perspectiva de gênero aponta para a necessidade de análise dos seus efeitos diferenciais no contexto de todas as atividades relativas aos direitos humanos. Segundo Crenshaw (2002), o alargamento e interlocução entre dimensões da identidade das pessoas, colaboram para o rompimento de modelos padrões de caracterização das discriminações que terminam por invisibilizar outras desigualdades tratadas como periféricas.

A autora coloca que:

> Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados as suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem a diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. (CRENSHAW, 2002, p.173)

Assim, apesar de historicamente esses conceitos terem sido tratados de forma separada, na experiência cotidiana, essas dimensões são vivenciadas ao mesmo tempo. Ou seja, não existe um momento em que uma mulher negra é somente mulher, ou é unicamente negra. Estas dimensões da identidade são construídas e exercidas sempre juntas, ao mesmo tempo, da maneira como as pessoas agem e se comportam socialmente.

Estas questões põem em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e outras intolerâncias correlatas. Assim, a incorporação do gênero, no contexto da análise do racismo, e vice versa, traz à tona

conexões entre categorias fundamentais que colaboram com a leitura de como vivem as mulheres na complexidade das relações sociais.

A interseccionalidade, portanto, trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do empoderamento, como conceitua Crenshaw ao dizer que interseccionalidade é*:*

> uma conceituação das duplas ou triplas formas de discriminação que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

O uso do hífen entre as duas palavras "raça e gênero" dá o sentido de conexão que a abordagem interseccional superando propõe para além de associações, justaposições entre as categorias. A experiência de gênero, sem dúvida, faz com que mulheres racialmente diferentes tenham questões políticas em comum. Mas é imprescindível considerar que a experiência racial determina às mulheres negras uma condição de gênero que as fazem viver a condição de mulher de um lugar singular, marcado profundamente pelas discriminações raciais.

Nesse sentido, é grande a contribuição oferecida ao longo das últimas duas décadas, pelos conflitos no âmbito do discurso feminista, pautando debates sobre gênero, raça e também sexualidade no Brasil. O investimento tem sido em realizar análises que aprofundem o imbricamento entre gênero, e outras dimensões de poder.

Tomando gênero como categoria de análise histórica, como o faz Scott (1991), uma das vias importantes para o entendimento da correlação entre gênero e outras dimensões da identidade apontando para a revisão dos usos que a temática vem tendo dentro do discurso feminista e da academia. A partir da afirmação e aprofundamento de diálogos com dimensões fundamentais como raça, acolhendo o olhar dos sujeitos que vivenciam a experiência de ser mulheres e homens negros passa-se a incorporar aspectos fundamentais

para o manejo da categoria gênero e, também, numa perspectiva de revisão dos conhecimentos produzidos nessa área, como afirma Scott:

> [...] Nós aprendemos, escreveriam três historiadoras feministas, que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividade públicas e políticas. (SCOTT, 1990, p. 6).

A autora aponta ainda que tais mudanças geraram uma "nova história das mulheres", o que reverberou por conseqüência numa "nova história", diretamente associada ao manejo de gênero como uma a categoria de análise. Assim, a validade de análises conceituais sobre gênero, para mulheres e homens negros, só existirá acontecendo um inter-relacionamento com as experiências de raça vivenciadas no seu cotidiano.

Na primeira metade da década de 90, a categoria gênero no Brasil ainda era basicamente trabalhada no âmbito acadêmico, sobretudo na área de ciências humanas, através da produção de mulheres intelectuais ligadas à luta feminista. O movimento feminista, embora responsável por importantes contribuições sociais, como a influência decisiva nas políticas públicas, com destaque para a criação de instâncias de promoção da igualdade de gênero, no enfrentamento da violência contra a mulher, garantias trabalhistas, estava ligado, assim como outros movimentos sociais progressistas no Brasil, a uma concepção universalizadora de mulher, como nos fala Carneiro (1995).

A convergência de lutas políticas específicas pautadas pelos Movimentos Sociais tem colaborado para a disseminação da intersecção de estereótipos e discriminações que recaem sobre as pessoas a partir de dimensões identitárias específicas, e, por conseqüência, para uma maior e aprofundada relação com as temáticas de gênero e raça em esferas como a educação. Esse processo deve-se a um amadurecimento político dos movimentos sociais que reconhecem a importância da centralidade do enfoque de cada luta por garantia de direitos de mulheres, negros, homossexual, pessoas com deficiência, dentre outros, mas

também cada vez mais descobrem a relevância de encontros teóricos e políticos entre si para o enfrentamento as iniqüidades e para a promoção da eqüidade[7].

Dessa forma, as gerações das últimas duas décadas têm sido beneficiadas processualmente pelos impactos que as ações políticas e a decorrente construção de políticas públicas voltadas para a temática de raça-gênero tem ocasionado. Enquanto pesquisadora me situo hoje ao articular educação e relações raciais, como uma beneficiária na medida em que academicamente posso encontrar fontes teóricas através das quais tem sido possível subsidiar minhas leituras e desenvolver meus trabalhos numa perspectiva intersecional.

Apesar de durante grande parte da minha formação acadêmica, mais precisamente até a especialização em psicopedagogia não ter interlocutores para pensar educação considerando a diversidade cultural, ao pautar o tema raça e gênero considero que essas, assim como outras dimensões da identidade, são fundamentais para dar sentido ao conhecimento produzido em qualquer espaço que pense, faça educação.

Foi entendendo a educação como espaço de conflitos de várias ordens, onde as relações raciais condicionam modelos de relações sócio-educacionais a mais de quinhentos, que conquistei um terreno fértil de trabalho. Fértil por ser capaz de reinterpretar histórias ensinadas há anos, que eu mesma aprendi e até ensinei, me possibilitando reconstruir uma ação de pesquisa que a cada dia tenta superar a neutralidade racionalista, o olhar universalizador que não reconhece as diversidades, ainda bastante presente nas produções acadêmicas.

Trabalhar com as categorias raça-gênero me permitiu compreensões sobre a minha própria vida, o que favoreceu um posicionamento epistemológico o que considero muito favorável a minha ação intelectual. Essa tomada de posição aprendeu e considera o Brasil um país multirracial, a democracia racial uma falácia, a miscigenação um dado histórico importante para problematizar o processo de branqueamento e a ideologia racial brasileira.

---

[7] A este respeito ver Relatório da Situação da Infância e Juventude Brasileiras – Unicef, 2004

Entende também o papel central que essa ideologia desempenha na difusão de representações negativas sobre negros/as, o que resulta em exclusões em diversos espaços sociais.

Dessa forma, a identidade recebe informações de vários espaços com os quais as pessoas vivem desde o nascimento, no seio da família, carregadas de lições do que é ser mulher, homem, negro/a, dimensões identitárias que sempre se fundem com outras, produzindo formas singulares de identidade. Manejar assim as categorias raça-gênero numa perspectiva interssecional me permite olhar a escola, cenário especial onde foram e são construídas identidades, como espaço onde as discriminações raciais e de gênero são cometidas, perpetuadas e também onde podem ser enfrentadas.

Assim, foi possível entender que na escola se convive cotidianamente com estereótipos difundidos muitas vezes através de singelas brincadeiras, tratamentos diferenciados a crianças de pele mais negra, e outros ainda ligados desde a escravidão como a idéia de que as pessoas negras não dariam importância a laços familiares. Ao trabalhar com as histórias de vida de professoras analisando como a identidade racial-gênero são construídas e informadas por suas experiências familiares, me envolvo, me enlaço como os muitos sentidos vividos nas experiências familiares dessas mulheres.

Somado a isso, tomando as suas participações na formação do projeto Escola Plural, busco compreender como isso influencia suas formações enquanto professoras, e como, essa experiência repercutiu em suas vidas. Fazer essa leitura nos ajuda a aproximar e, portanto, conectar as categorias raça-gênero-família e entra em contato com experiências singulares de construção de identidades.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 - Raça-gênero e educação: *habitus* e construção de identidade

Se é verdade que em pesquisa nada se faz ao acaso, isto se aplica totalmente a forma mediante a qual escolhi o tema, construí o objeto, selecionei a amostra que aqui dão origem a esta dissertação. Da mesma forma, o referencial teórico escolhido é aquele que me parece melhor articular os dados coletados em campo. O tema abordado surge do desafio encontrado na própria prática. Um desafio que dizia respeito a uma inquietação que questionava a própria prática do Projeto de Formação de professoras/es: como ficam as identidades de professoras negras após se "submeterem" a uma Formação que visava, em primeira instância, desconstruir preconceitos raciais e de gênero? Será que esses sujeitos, enquanto atores (e, ao mesmo tempo, objeto da prática) responsáveis pela transformação estão preparados para "subverter" aquilo que lhes foi ensinado a vida toda? Antes que uma crítica, o que me interessa é colaborar para uma reflexão acerca das estratégias de ação gestadas nos Projetos de Formação.

Assim, a fim de ampliar reflexões sobre a responsabilidade que a educação e o espaço escolar desempenham na produção, reprodução e desconstrução das discriminações racial e de gênero, faz-se necessário analisar a importância que a categoria "identidade" tem tido para essa análise. Discuto como a intersecção dessas dimensões identitárias promove uma experiência específica para os sujeitos estudantes, que na escola são expostos a uma série de representações negativas sobre as pessoas negras afetando a qualidade da sua participação escolar e o acesso a outras esferas da vida social. A análise encontra subsídios no conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu (1998). A escolha e pertinência de sua utilização se justificam pelo fato de tal conceito considerar as diferentes instâncias de aprendizagem a que são submetidos os sujeitos. A sua aplicação é tomada nessa pesquisa não como destino traçado de antemão, determinado pela construção de um *habitus* inicial, por uma totalidade, que funciona de maneira estável e definitiva, que exclui a possibilidade de intervenções dos atores e desenvolvimento de estratégias pessoais. É assim, uma

categoria capaz de tornar possível o reconhecimento do pertencimento a núcleos culturais, de classe, dentre outros.

É o que Coulon (1995, p.151) aponta como o princípio de reconhecimento entre pares cujas características, por vezes, infinitesimais – maneiras de falar, posturas corporais, detalhes vestimentários – "transpiram" sem terem necessidade de ser enunciadas ou exibidas com grande estardalhaço.

O debate sobre relações raciais e educação tem promovido mudanças importantes em nível de concepções curriculares, modelos de escola e de formação profissional do magistério. O tratamento da identidade na dinâmica de produção do conhecimento escolar tem cumprido o papel de revelar a responsabilidade histórica da educação na reprodução das desigualdades raciais. Tem peso decisivo no que Henriques (2002, p.52) considera, "as chances de integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social em nossa sociedade", a educação destituída de referenciais culturais próprios da história das pessoas a quem é direcionada, passa a servir como território de ocultação do racismo, do sexismo, na medida que as diferenças são utilizadas para justificar as desigualdades sem considerá-las como fator de impedimento do acesso e permanência de negros e negras no sistema educacional.

A trajetória educacional de crianças negras tem sido marcada por imaginários sociais baseados em estereótipos e preconceitos presentes nos instrumentos didáticos, expressas nas relações da comunidade escolar com as crianças negras, sobretudo as de pele retinta, muitas vezes relegadas ao abandono afetivo, pedagógico. Neste sentido Henriques (2002), apresenta os resultados perversos da intercessão de raça-gênero na educação. A articulação dessas variáveis torna os meninos negros atores com maior defasagem educacional e as meninas negras o segmento mais vulnerável em termos de inserção social no futuro.

O autor refere-se ainda as desigualdades educacionais expressas entre meninas brancas e negras como fator responsável pela reprodução e perpetuação de hierarquias

sociais clássicas, que consagram às mulheres brancas os melhores postos no mundo do trabalho, enquanto às mulheres negras fica reservado lugar subalterno, trabalhos braçais, e, por conseguinte, piores rendimentos.

Gomes (2002) adverte que a escola constitui-se como arena de perpetuação de teorias e representações racistas e sexistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade que não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Diz ainda que: "elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo, o sexismo presente no imaginário e prática social e escolar."(GOMES, 2002, p. 70)

Como esfera social fundamental na formação de crianças, a educação institucionalizada através da escola tem sido veículo de expressão e consolidação de conceitos orientadores de suas identidades sociais. Segundo Bourdieu

> a instituição escolar, é investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente, ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor seu *habitus*[...]"(BOURDIEU, 1974, p. 346).

Assim, os atores sociais interagem permanentemente com os processos de opressão, incorporando seus esquemas, representações, mas também apresentando resistências, posicionamentos e redimensionamentos, processos que conformam sua identidade.

Considerando que o *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p.101), encontramos elementos para analisar como a identidade racial e de gênero são dimensões que são vivenciadas através de percepções apropriadas e postas em prática na relação com contextos e cenários que as estimulam. Esses contextos são denominados na obra do autor como *campos* - espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder que compõem a sociedade, sendo dotados de relativa autonomia, mas com regras próprias. Tal concepção pressupõe

uma relação dialética entre os atores sociais e a sociedade, onde *habitus* individuais se relacionam a todo o tempo com as estruturas de campos socialmente configurados.

Assim, Habitus é conceituado por Bourdieu, como:

> Um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (BOURDIEU, 1992, p.107)

Essa pesquisa, dessa maneira, ao trabalhar com os campos escola e família, encontra no conceito de *habitus* um instrumento conceitual para analisar como mulheres-negras-professoras constituíram e permanentemente reconstroem suas identidades a partir das relações estabelecidas com e nestes cenários. O estudo toma o conceito de *habitus* como produto da história; um sistema de disposição aberto que é incessantemente confrontado com experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992, p.108).

A identidade de raça-gênero está ligada a trajetória social, expressa em ações cotidianas que são o exato presente onde ocorrem, mas, ao mesmo tempo um passado, percurso de vida, e um por vir ligado a atitudes reflexivas, tomadas de posição e escolhas feitas durante os processos de socialização. A família e a escola são espaços onde são forjados processos de pluralidade, que formam as pessoas em suas histórias pessoais e coletivas.

A identidade é formada, assim, na e pela interação de distintos ambientes. As relações vivenciadas nas distintas instâncias de socialização oferece uma “vizinhança” com uma diversidade de valores e referencias identitárias. A família e a escola, consideradas como dois espaços tradicionais de construção de *habitus*, têm sido influenciadas por novas formas de interação social, o que para alguns autores, impõem uma a modificação do papel dessas instâncias na contemporaneidade.

Na perspectiva de considerar o *habitus* como um sistema flexível de disposição, o que inviabiliza o seu manejo com um resultado cumulativo e sedimentado do repertório de vivências nas instituições tradicionais, é relevante defrontá-lo com referências contemporâneas sobre transformações da sociedade. Para teóricos como Giddens (1991) está ocorrendo um processo de descontextualizarão onde os espaços de convivência interação extrapolam o tempo presente e por conseqüência alterando a função tradicional de instancias de socialização.

O caráter transitório do conhecimento ligado a redefinições, como das noções de tempo e espaço, constitui-se como um aspecto fundamental para a análise do conceito de *habitus*. Segundo o autor, a transitoriedade dos conhecimentos, situa-se na emergência de uma variedade de instituições produtoras de conhecimento, que oferece uma liberdade de ações, através maior flexibilidade nas relações, mais referenciais identitários para os indivíduos, mas ao mesmo tempo, maior imprevisibilidade e maior insegurança pessoais e coletivas.

A reflexibilidade se constitui como variável importante para análise das relações sociais na contemporaneidade. Esse conceito possibilita uma relação permanente de questionamento das instituições tradicionais a partir de novos olhares sobre a sua existência e função. A relevância está, sobretudo, em perceber que as instâncias tradicionais têm ganhado novos substratos para configuração de *habitus*.

Esse processo apresenta-se, por exemplo, na possibilidade de expressão da diversidade no espaço da família – mudanças nos papéis sociais de mulheres e homens, as novas configurações familiares como a de famílias chefiadas por mulheres, ou constituídas por casais homossexuais, somado ao enfrentamento de discriminações que cada vez ganha força e oferece aprendizados a sociedade; na presença de temáticas que modificam a concepção eurocêntrica de currículo, quebrando modelos conteudistas, distantes da realidade dos sujeitos participantes e construtores da escola e veiculando informações, imagens positivas sobre a sua história e cultura.

Dessa forma, a família e a escola têm uma fundamental ação na constituição de *habitus* fomentadores de identidades. Os impactos promovidos pela modernidade através da reconfiguração de alguns critérios de veiculação de informações, inserção de práticas locais a relações mais globais, abre novas perspectivas de socialização na família e na escola que não enfraquecem o seu papel, mas alimentam, reposicionam as suas próprias identidades.

É certo que estas instituições enfrentam também riscos, passam por problemas, inclusive ocasionados e perpetuados pela ausência de democratização de bens tecnológicos e culturais oferecidos pela modernidade. Consideramos que essas instituições não são estruturas reificadas ou metafísicas que existem acima e por cima dos indivíduos, mas sim, cenários sociais construídos e reconstruídos por esses atores, todos os dias em dinâmicas carregadas de subjetividades, símbolos, marcas da tradição.

Assistimos assim, a reinvenções culturais que sempre aconteceram, mas agora estão submetidas, do nosso ponto de vista, a possibilidade de interlocução com um número maior de vozes, historicamente silenciadas, o que oferece boas possibilidades de transformação.

Vale ressaltar que as mudanças ocorridas em cada instituição socializadora influenciam as dinâmicas de outros campos. A saída das mulheres para trabalhos fora do espaço doméstico, da casa, resultou em mudanças na concepção de escola que passa a ter uma função de guardadora, papel fundamentalmente desempenhado pelas mulheres.

A noção de infância difere de uma sociedade para outra, sendo em algumas, relacionada à idade cronológica, em outras, a além da idade, ao cumprimento de determinados ritos sociais, normas e obrigações tradicionais. Essa categoria ao se confrontar com novos papéis sociais desempenhados pelas mulheres, por exemplo, pode remeter as crianças a necessidades, interações e práticas que as torna mais autônomas, passando a desafiar a escola a se preocupar com a participação infantil como ação político pedagógica fundamental.

O estudo sobre história de vidas de professoras e a construção de sua identidade de raça-gênero, foi, dessa maneira, um território fecundo para analisar como essas identidades foram construídas e são experienciadas. O diálogo com Bourdieu, através da categoria do *Habitus*, considerando que os sujeitos são socializados em espaços formadores de sua identidade, ofereceu instrumentos para analisar como a família se constitui num cenário influenciador da identidade racial e de gênero das professoras interlocutoras na pesquisa.

2.2 - O Caminho Percorrido

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa que privilegiou a narrativa dos sujeitos sobre suas vivências sociais e afetivas no que diz respeito à construção de suas identidades. Compreender a imbricação dos diferentes elementos aí envolvidos exige uma metodologia que dê conta da processualidade do fenômeno. Neste sentido, justifica-se tal escolha na medida em que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO et all, 1994, p. 21-22).

Partindo do pressuposto de que para compreender a problemática da (re)construção de identidades é necessário fazer uma incursão na experiência subjetiva de como os sujeitos "apreenderam" suas identidades, este estudo privilegiou a forma como os sujeitos descreviam e relacionavam seus conceitos à suas vivências familiares e escolares – *lócus* de construção da identidade racial e de gênero. Acredito que essas vivências imprimem uma "marca" e repercutem na trajetória profissional de magistério.

A opção em adotar uma abordagem qualitativa, através do método de “história de vida” se deu por conta da necessidade de ancorar a pesquisa em uma metodologia que oferecesse um trânsito coerente à categoria identidade, fundante da pesquisa. O magistério, sendo uma profissão primordialmente marcada de valores produzidos pelas e nas relações sociais nas quais as pessoas estão envolvidas, ao ser tomado como estudo, tem na subjetividade segredos extremamente relevantes, fonte de informações sobre como foi gestada e vivenciada a identidade de professoras.

Trabalhando com o método "história de vida", que possibilita localizar o ator social dentro de um contexto sócio-histórico, busquei analisar as relações entre acontecimentos individuais e processos histórico-sociais, levando em consideração o vivido no cotidiano familiar das entrevistadas. Esta escolha pretendeu ser também uma iniciativa de estudar educação, superando o suposto rigor científico que durante muito tempo buscou a manutenção de uma ciência objetiva, que operava para além da subjetividade dos atores envolvidos no processo educativo. A idéia é de ser um exemplo de estudo desafiador da noção de conhecimento científico baseado numa relação verticalizada, neutra, asséptica, objetiva, já que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professo (NIAS, 1989, p.24)

Tomando a história de vida como um método, percebemos que identifica-se em cada história traços singulares, porém, alguns pontos se repetem, de alguma forma, em todas elas. À medida que a proporção do novo em relação ao já conhecido diminui, encontramo-nos diante de um processo de "saturação". Assim, nos deparamos, cada vez mais, com elementos de um mesmo padrão nas histórias de vida de indivíduos distintos, o que, segundo o autor, pode ser considerado como uma característica estruturante do processo (VAITSMAN, 1994). A história de vida foi aqui encarada como uma "estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações" (CRUZ NETO,1994, p. 58).

Buscando identificar nas histórias de vida do grupo entrevistado, fatores ligados às relações familiares, que consubstanciaram a construção da identidade racial e de gênero e

que se apresentam em suas atuações enquanto professoras, esta dissertação parte da análise de entrevistas feitas com quatro professoras da rede municipal de ensino de Salvador, participantes do Projeto Escola Plural a Diversidade está na sala.

A escolha das professoras foi feita considerando os seguintes critérios:

1. Auto-identificação racial. Foram selecionadas professoras que se auto-identificaram como negras ou como mestiças. Este é um dado fundamental para a pesquisa na medida em que o interesse é analisar como se engendra sua identidade racial e de gênero através da família e ao longo da sua história de vida. A base teórica dessa pesquisa dialoga com referenciais produzidos sobre relações raciais voltados para a análise de como a branquitude é uma categoria necessária tanto quanto a negritude, para compreensão das relações raciais e aqui, especificamente, para analisar as histórias de vida de professoras.

2. Momentos diferenciados da formação. As quatro histórias analisadas são de professoras que participaram de momentos assim classificados:

   a) Formação voltada para professoras/es desenvolvida na escola. Aqui a formação tinha como público principal as professoras da escola, mesmo tendo momentos na programação destinados aos outros profissionais que ali trabalhavam, dirigentes, corpo técnico-pedagógico, pessoal de apoio. Todos os momentos da formação foram desenvolvidos na escola: Formação Básica, Formação em Serviço e Acompanhamento.

   b) Formação voltada para diretores/as e coordenadores/as pedagógicos**.** Este foi o momento de generalização da formação na rede municipal, onde o público foi majoritário de dirigentes e coordenadoras/es das escolas ao invés de professores/as. Esta estratégia foi utilizada para promover a disseminação da formação em toda a rede municipal, tendo como alvo os gestores, já que um número de professoras/es é bem maior.

A partir da decisão de trabalhar com participantes de fases diferentes da formação, pude contemplar uma diversidade de escolas, de perfis profissionais relacionados ao tempo de trabalho no magistério, já que as coordenadoras pedagógicas, no município, são em sua grande maioria, profissionais que ingressaram nos dois últimos concursos, ainda na década de 90.

3. Interesse e desenvolvimento de trabalhos na temática Raça-Gênero. Como formadora, convivi 180 horas onde as professoras faziam referência às suas práticas. Neste contexto muitas delas faziam referência a seu interesse e investimento em realizar trabalhos pedagógicos voltados para a diversidade, as quatro professoras participantes da pesquisa em especial, tais como pesquisas sobre lideranças negras, trabalhos de literatura através de contos e mitos africanos, trabalhos de geografia sobre países africanos, atividades de artes com músicas, dança, pintura afro-brasileira.

4. Faixa etária das informantes. Optei, também, por professoras de faixas etárias que pudessem expressar referenciais diferenciados a partir da categoria geração. Esse critério se justifica na medida que a diferença etária pôde revelar uma riqueza do ponto de vista do momento histórico que cada uma se constituiu como professora.

A partir dos critérios descritos acima, visando a heterogeneidade de sujeitos, foram entrevistadas quatro professoras de escolas municipais participantes da formação desenvolvida pelo Projeto Escola Plural. Das professoras entrevistadas, três se classificaram como negras e uma como mestiça. As informantes têm grandes diferenças fenotípicas e estéticas, considerando aspectos como cor de pele, cabelo liso ou crespo, forma de se vestir, de como se pentear. Têm idades entre 25 e 46 anos. Três delas são heterossexuais, uma homossexual, duas são casadas, duas solteiras. Três têm formação em pedagogia, dentre as quais uma é graduanda, e uma tem graduação em História.

Duas entrevistas foram realizadas na escola onde a professora trabalha; uma num restaurante e a outra numa biblioteca. As entrevistas feitas na escola ofereceram-me uma fotografia mais atualizada de como as professoras vêm desenvolvendo seu trabalho, já que tive acesso durante a formação, mas a presença nestes espaços, tempos depois, me colocou diante de um universo mais amplo em relação às informações oferecidas. A forma como estava arrumada a sala, os trabalhos dos alunos/as, as imagens ali dispostas, a presença de materiais didáticos como, vídeos, jogos produzidos pela professora e alunos/as para o trabalho com diversidade, um trabalho feito por uma delas no curso de magistério sobre sua história de vida e que estava sendo socializado junto com as histórias de vida feitas pelos/as alunos, tudo serviu como material para a dissertação.

As falas das professoras trazidas nas entrevistas se constituíram e ainda hoje são fontes de extrema emoção. Os arrepios que ocorreram durante as conversas foram revividos muitas vezes durante a análise das entrevistas, pela sua beleza e por uma sensação de encontro permanente com uma riqueza de conhecimentos. Como pesquisadora, refleti muito sobre a responsabilidade de ter nas mãos todos esses saberes, cheios de visões de mundo, memórias afetivas, confiados a mim e ao meu trabalho. Mesmo com a experiência de trabalhar com a fala dos sujeitos como um dos pilares das abordagens pedagógicas, esta experiência se revelou como um excelente exercício para as reminiscências de arrogância intelectual que quase sempre nos rodeiam e nos impedem de realizar escutas sensíveis.

As entrevistas foram realizadas após o término da Formação, o que permitiu também ter um olhar sobre os caminhos criados pelas professoras no tratamento das questões referentes a raça-gênero em suas práticas pedagógicas oferecidas pela formação. As entrevistadas compartilharam suas idéias, seus sentimentos sobre os itens propostos de maneira muito singular, falando de raça, gênero, família muitas vezes sem se darem conta, através de memórias de fatos simples e remotos. Todas elas apontaram para o caráter emocional das entrevistas, como se mexessem em um baú, onde estavam guardadas coisas que elas nem mesmo imaginavam querer, poder falar. A este respeito, Bourdieu, se refere à capacidade que uma entrevista tem de revelar sentimentos a partir das reflexões que a pessoa faz da sua própria vida na hora da entrevista, passando, neste momento, a "realizar

um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas" (BOURDIEU,1998, p.705).

A análise das falas das professoras apresentadas nas entrevistas teve um interesse em retomar aspectos referentes a construção da identidade racial e de gênero das professoras a partir da sua história de vida familiar. Esta abordagem nasceu na observação feita por mim em vários momentos da formação, enquanto formadora, onde percebi a relação feita reiteradamente pelas professoras das dimensões racial e de gênero com memórias da sua vida familiar, sobretudo na infância, como espaço de aprendizados sobre o que é ser mulher, e o que é ser negra.

A vivência no último período em outros espaços como o Candomblé, onde a principal estratégia de aprender é a escuta, a observação, colaborou muito em toda a minha construção conceitual até da escolha da técnica de História de Vida. Entrevistar e, posteriormente, analisar as narrativas das educadoras foi, nesse sentido, um desafio, já que o próprio termo "análise", além de ser muitas vezes usado indevidamente, aponta para uma ação que denota alguma presunção.

O compromisso foi de trabalhar com a história das vidas dessas mulheres, e com elas a vida de muitas outras pessoas, familiares, alunos, colegas de trabalho. Com isso, tive acesso a concepções ideológicas, compreensões diversas de ver, sentir e exercitar suas identidades raciais e de gênero, olhares muito singulares sobre papéis sociais experienciados no espaço da família, maneiras de ver e realizar o trabalho em educação, em relação a que, foi necessário ter uma postura respeitosa, não diretiva.

Foram muitos os desafios, como o de dialogar com o dito e também com o não dito, às vezes esperado por mim enquanto aspecto interessante para/na pesquisa. Lidar com o silêncio que não só omitia, mas, sobretudo, revelava textos de matizados de dores promovidas por discriminações raciais, de gênero, religiosas, de orientação afetiva sexual, dentre outras, como diz Thompson (1992, p.204) " a lição importante a aprender é estar

atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes."

A partir da leitura dos textos das entrevistas foi feita uma categorização de temas que colaborassem na análise com que a pesquisa se comprometeu. São elas: Identidade raça-gênero-família e raça-gênero e carreira docente

Esta categorização me permitiu focar aspectos ressaltados pelas professoras em suas falas e que eram elementos significativos para a análise de suas trajetórias de vida, entendendo como sua identidade racial e de gênero foram/são construídas e informadas por suas experiências familiares e, também, identificando como a identidade racial e de gênero conformam o tipo de atuação pedagógica dessas professoras.

2.2.2 – **Apresentando Luanda, Cabinda, Senegal e Mali: algumas de suas muitas histórias.**

A NOITE NÃO ADORMECE NOS OLHOS DAS MULHERES
Conceição Evaristo
Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
Nos olhos das mulheres
A lua fêmea, semelhante nossa,
Em vigília atenta vigia
A nossa memória.
A noite não adormece
Nos olhos das mulheres
Há mais olhos do que sono
Onde lágrimas suspensas
Virgulam o lapso
De nossas molhadas lembranças.
A noite não adormece
Nos olhos das mulheres
Vaginas abertas
Retêm e expulsam a vida
Donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
E outras meninas luas afastam delas e de nós
Os nossos cálices de lágrimas
...A noite não adormecerá
Jamais nos olhos das fêmeas
Pois do nosso sangue-mulher
Do nosso líquido lembradiço
Em cada gota que jorra
Um fio invisível e tônico
Paciente cose a rede
De nossa milenar resistência.

Mulheres e Delicadezas

A poesia de Conceição (2000), escritora, poetisa negra, exalta o papel da memória na vida das mulheres, como espaço de vínculos de solidariedade entre elas, de empoderamento necessário para transformação de sua realidade e para dar continuidade a suas histórias de vida pessoal e de pessoas ao seu redor. Enveredar por entre as histórias de vida dessas mulheres professoras foi ter acesso às suas memórias e experiências de ser mulher, negra e educadora.

Aqui apresento um perfil das quatro professoras entrevistadas, a partir de uma síntese de seus percursos biográficos. Os nomes fictícios[8] utilizados, além de impedir a identificação das entrevistadas, homenageiam lugares da África de onde, quem sabe, as suas, as nossas histórias podem ter começado. Os nomes das cidades foram escolhidos aleatoriamente, tendo como intenção realizar uma ação semântica afirmativa, a fim de resgatar elos dispersos pela diáspora que nos impedem hoje de saber muito de nossa história.

PROFESSORA LUANDA

Luanda é atualmente solteira, nascida em 1977 na cidade de Coração de Maria. Ao ser perguntada sobre a sua raça diz se questionar muito sobre isso, mas que hoje, pode dizer que é afro descendente, por conta das misturas raciais. Se tivesse de se enquadrar entre ser negra ou branca, com certeza, diz que se auto-identificaria como negra.

[8] A utilização de nomes fictícios tem o propósito de guardar a identificação das interlocutoras desta pesquisa.

Por questões financeiras que impossibilitaram que a família biológica a criasse, foi adotada por tios maternos, de quem recebeu o sobrenome.

Conheceu seus pais biológicos e sempre teve uma relação de proximidade com eles. Seu pai adotivo, analfabeto até os dezoito anos, se escolarizou adulto, tendo estudado até a quarta série. Sua mãe adotiva, com quem convive até hoje, estudou até o segundo grau.

Luanda e sua família sempre moraram na Liberdade, bairro mais negro de Salvador.[9] Em relação à situação sócio-econômica, ela denominou sua família como de classe média. No entanto é importante aqui relativizar tal categoria, que é utilizada popularmente muitas vezes em relação a pessoas ou famílias da classe popular que possuem moradia própria, emprego fixo, normalmente em cargo público. Seu pai trabalhava na Petrobrás e se aposentou cedo por motivos de saúde, porém nunca deixou de trabalhar. Era corretor de imóveis e, por isso, a família sempre teve um nível de vida relativamente bom em comparação a outros habitantes do mesmo bairro.

Sua família se denomina "católica, ou católica de tradição" o que a difere de uma família católica praticante. Sua mãe é devota de São Cosme e São Damião, oferecendo aos santos caruru todos os anos.[10]

Como membro de toda família que segue a tradição católica, Luanda passou por determinados sacramentos da Igreja Católica: Batismo, Comunhão, Crisma. Quando adulta, ligou-se ao Movimento Carismático Católico. No entanto, afirma que este fato nunca foi

---

[9] A Liberdade é um bairro que está situado na parte da cidade alta de Salvador, ocupando uma área de aproximadamente 190 hectares Abrange as localidades conhecidas como Soledade, Lapinha, Sieiro, Japão, Duque de Caxias, Curuzu, Bairrro Guarani, Alegria, Jardim são Cristóvão, são Lourenço e parte do largo do tanque e da Baixa do Fiiscal. O bairro tem uma das maiores densidades demográficas de Salvador. Até o ano de 1990 (dados do censo de 91), a área possuía aproximadamente 130.000 moradores/as, algo em torno de 5% da população do município. Esta população é majoritariamente negra, pertencentes de forma geral a faixa de baixa renda. A tradição africana marca fortemente a cultura comunitária originando, por exemplo, o a Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, que desenvolve várias ações sociais no bairro. Para mais informações ver Caderno de Educação produzidos pelo Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê. Ver: www.wikipedia.org/wiki/Liberdade.

[10] Na Bahia existe uma tradição de oferecimento do caruru, comida típica de base africana, aos santos gêmeos, católicos São Cosme e São Damião, sobretudo no mês de setembro. Esta prática está relacionada a religiosidade africana, onde são cultuados Ibejes ou Bêjes, orixás meninos cultuados em poucas casas em Salvador. Uma delas é o Terreiro do Cobre localizado no Engenho Velho da Federação, bairro de maioria negra, onde estão localizados mais de cinqüenta casas religiosas de matriz africana de várias nações Keto, Jeje, Angola. Ver Carneiro (1977), Landes (2002).

motivo para ela não conhecer outras religiões ter preconceito ou segregar pessoas a elas pertencentes a outras religiões, tendo sempre amigos do Candomblé e de outras religiões.

Como filha única, vivendo com seus pais adotivos, ser mulher sempre foi muito difícil, sobretudo em relação a seu pai, homem extremamente controlador, autoritário e mulherengo, o que fez de sua infância um momento de muita opressão, pois não brincava na rua, não podia correr para não cair e se machucar. Sua mãe sempre foi liberal e dava mais espaço, mas, afirma que era bastante complicado ser menina na sua família, com tantas regulações pautando a todo tempo o que podia e o que não podia ser feito.

Na infância estudou em pequenas escolas particulares no bairro. Começou a ler com seis ou sete anos, quando criança desejava ser pediatra e afirma ter ido fazer magistério aos 15 anos por falta de opção e incentivo e depois acabou gostando, descobrindo que gostava e sabia ensinar. É graduada em História e faz especialização em Psicopedagogia. É professora da Escola Campinas de Pirajá onde desenvolveu e participou de projetos desenvolvidos com a comunidade escolar voltados para temática racial, como o projeto sobre Cultura Popular, em 2003.

PROFESSORA CABINDA

Cabinda nasceu em 1960 em São Gonçalo dos Campos, Bahia, vindo para Salvador com dois anos de idade. Afirma ter tido infância muito positiva porque se sentia, como, aliás, faz questão de ressaltar, muito amada. Seu pai foi carpinteiro profissional, mas sempre foi daquele tipo que também exerce a função de pedreiro, de pintor e também sapateiro, para ganhar um dinheirinho a mais. Sua mãe, segundo ela, “sempre foi prendas do lar”, lutando muito para que não faltasse nada quando seu pai ficava desempregado.Tem sete irmãos, sendo ela a filha mais velha, de cinco rapazes e duas mulheres.

Seu pai sempre foi bastante severo, representando uma figura repressiva o que gerava um permanente medo e respeito exagerado. Apesar disso seu pai sempre foi muito carinhoso, sobretudo, com ela. Casou-se no religioso e no civil, por conta de cobranças do seu pai e vive com seu companheiro ha 21 anos e não tem filhos. Considera-se de "classe média dentro da classe pobre".

Sempre estudou em escolas públicas até o magistério e hoje é estudante de pedagogia em uma universidade particular. Trabalha na Escola Municipal Assistencial de São Caetano há 10 anos.

PROFESSORA SENEGAL

Senegal nasceu em 1969, em Salvador. Auto-identificada como mestiça de índios, sua avó morava numa tribo indígena perto de Santo Sé, Pilão Arcado.[11] Diz que não sabe bem, mas acha que tem negro na família também, pois seus tios são uma "mistura". Afirma ter nascido em um contexto meio conturbado, pois sua mãe, uma mulher com traços indígenas muito fortes, se casou aos dezesseis anos. O casamento aos dezesseis anos surge como uma possibilidade de fuga de uma realidade bastante hostil. Casou-se com um homem treze anos mais velho que ela. Teve 3 filhos e se não fosse obrigada a abortar algumas vezes, teria mais – o marido a obrigava a abortar, pois ele só queria uma filha e ela queria, uma família grande.

---

[11] **Pilão Arcado** é um município brasileiro do estado da Bahia. Sua população estimada em 2004 era de 30.413 habitantes. Conta a tradição local que a denominação está ligada a uma lenda de pescadores que encontraram um pilão, com formato de uma curva em arco, em uma das margens do rio São Francisco, e passaram a utilizá-lo para pilar o sal que salgava o peixe. Pilão Arcado originou-se de um arraial fundado, em fins do século XVII, por ordem do vice-rei D. João de Lencastre. O município, então em terras da Província de Pernambuco, foi criado em 1810, com a denominação de Vila do Pilão Arcado. Ver:www.wikipedia.org/wiki/Pilão_Arcado

Seu pai, branco de origem portuguesa, nasceu em Alagoas, tinha um nível de escolarização melhor do que sua mãe. Ele fez o segundo grau completo e ela só fez até a admissão de ginásio. Sua mãe é dona de casa, adora costurar e sempre quis ser uma exemplar dona de casa. Afirma que sempre houve muitas dificuldades na relação familiar por conta da severidade e autoritarismo do pai.

Quando criança morou no bairro de Vasco da Gama, uma das vias de acesso da cidade entre a orla marítima e o centro da cidade, local onde se localizam vários terreiros de candomblé. Senegal denomina o bairro onde morava na infância de "um mar de negros", o que fazia seu pai se sentir muito mal, por ser extremamente preconceituoso. Por conta desta situação, ela e seus irmãos viviam trancados em casa.

Segundo ela seu pai é católico não praticante, quase que ateu, e sua mãe era uma pessoa que freqüentava igreja, era uma pessoa temerosa em relação a pecados, tinha muitas contradições dentro dela por ter vivido muitas contradições desde a infância.

Extremamente presos pelo pai, ela e seus irmãos tinham como o único espaço de contato com a rua a escola. Constantemente ameaçada por ele, que questionava a escolarização dos filhos, afirmando que o menino não precisava de escola e as meninas precisavam aprender a costurar, ela só foi alfabetizada em casa por sua mãe, e só foi à escola aos dez anos.

Homem ciumento, muitas vezes violento, seu pai promovia muitas brigas na família, o que gerou problemas psicológicos para sua mãe, que hoje faz tratamento psiquiátrico.

Sempre estudou em escolas públicas. Considera que a timidez escondia sua inteligência, pois sempre estava tentando não ser tão inteligente, para não participar, apesar de a escola ser um espaço de refúgio, já que o espaço da rua era vetado pelo seu pai.

Sonhava desde pequena em ser professora e aos dezoito anos se formou em magistério. É casada e tem uma filha de dez anos. Declara que gosta muito de ensinar, apesar de ver a profissão com muitos problemas. Fez pedagogia, depois de ter feito vestibular e não conseguir passar, na Rede UNEB 2000[12], através de um convênio entre a prefeitura com e a universidade.

PROFESSORA MALI

Mali nasceu em 1970 em São João do Muriti, no subúrbio do Rio de Janeiro. É a terceira de uma família de quatro mulheres, quatro filhas. Sua mãe é baiana e seu pai carioca, tendo nascido quinze dias depois da sua última irmã. De família muito pobre, ela afirma que sua mãe sempre trabalhou fora e seu pai depois que se aposentou ficava muito mais em casa. A mãe sempre preocupada com a educação das filhas batalhava para que elas estudassem em escolas particulares, ela mesma não estudou na escola pública até a 8ª série, através de bolsas que ela batalhava em troca de serviços de limpeza na escola feitos por ela e pelas filhas.

Saiu do Rio de Janeiro na adolescência, indo morar no Espírito Santo e, anos mais tarde, em Salvador. Trabalhou desde cedo na área de ciências contábeis, até fazer vestibular para Pedagogia, sempre atuando na área de educação infantil. Tem perspectiva de fazer mestrado em educação na área de gestão da educação infantil.

Foi casada durante 16 anos, tem uma filha. Hoje se identifica como homossexual. Filha de família católica não praticante, é iniciada no candomblé, filha de oxaguiã em uma casa de nação ketu em Salvador.

[12] O Rede Uneb é uma ação da Universidade do Estado da Bahia de promoção da inserção de professoras no ensino superior. Ver site: www.uneb.br.

3. FAMÍLIA: CENÁRIO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A relação mais comum que freqüentemente se faz ao se falar sobre identidade é a retomada das origens históricas e culturais, como elementos de importância fundamental no que diz respeito à construção e reconstrução dos sujeitos. Considerando o uso cotidiano, as referências identitárias são vinculadas às fontes, impressas de registros, como exemplo a carteira de identidade onde constam as referências mais imediatas de quem somos, neste caso, do núcleo familiar. Tal fonte apresenta-se como um resquício da referência do sobrenome, da tradição familiar que personalizava gerações e gerações, sobretudo, nas relações que envolviam continuidade da manutenção do poder, da propriedade, e muitas vezes, da dominação de determinados grupos, já que indígenas e africanos, por exemplo, não puderam preservar este elemento de identificação étnico-racial.

Como vimos anteriormente, contemporaneamente a identidade tem sido amplamente discutida na teoria social. O sujeito moderno encontra-se num momento de desestabilização das referências que davam um lastro de unidade e segurança. Para teóricos da atualidade, as identidades modernas estão entrando em colapso, como aponta Hall:

> um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2003, p.124).

O autor se refere à classificação deste estado como “descentração do sujeito”, que é constituído desse duplo deslocamento, tanto dos fixos lugares no mundo social e cultural, e também, do ponto de vista pessoal e subjetivo. Essas mudanças de cunho conjunturais trazem mudanças específicas nas subjetividades e, por conseqüência, para a noção de integração, difundida amplamente, no caso específico do Brasil, a partir do mito de uma suposta harmonia nas relações de raça, gênero, credo, orientação afetiva sexual, dentre outras, que reconfiguram as instituições sociais de maneira contundente.

A família é uma instituição que, assim como outras instituições responsáveis pela socialização dos sujeitos, vem sofrendo mudanças geradas pelo redimensionamento dos paradigmas morais, estéticos que a regulam. Constituindo-se como um dos domínios da História Social, ela é cenário de muitas controvérsias e divergências. Nela são construídas as referências iniciais dos sujeitos, que, em interação com os demais membros, se vêm submetidos a uma aprendizagem dos mais diversos aspectos da vida social: posições ideológicas, preferências religiosas e políticas, conceitos e pré-conceitos.

O recurso da análise da estrutura familiar como fonte de conhecimento da atitude e postura dos sujeitos não é novo nas Ciências Sociais. Marcílio (1998) nota que para se entender a sociedade é preciso compreender a história da família ocidental que, desde o século XVI, caracterizou-se pela diversidade em suas estruturas, formas, funções e atitudes. Mais interessada na perspectiva histórica, a autora aponta falhas neste tipo de abordagem, muitas vezes decorrentes do caráter descritivo que os autores dão a contextos muito diversos, pelos métodos, fontes e, sobretudo, em nível de importância que dão à teoria social na interpretação dessas realidades.

Marcílio distingue três principais tipos de abordagem concernentes à história da família, que têm levado a resultados e a posturas acadêmicas variadas. São elas: a demográfica, a dos comportamentos e atitudes e a sócio-econômica. A Demografia Histórica começa em Paris por um grupo de demógrafos que elaborou um conjunto de reconstituição de famílias a partir das séries dos registros vitais de paróquias, tendo em vista dados demográficos para análise longitudinais e rigorosas da dinâmica populacional da época moderna e pré-estatística. São referências os trabalhos de historiadores ligados ao grupo de Cambridge que se propunha romper formas tradicionais de História social, fazendo questionamentos sobre o passado social das populações, promovendo avanços no conhecimento do tamanho, da estrutura e da organização da família e do domicílio, das funções do indivíduo ou do grupo nas relações familiares. A segunda é a que se preocupa com os comportamentos e atitudes

da família, sentimento e com a percepção da modificação dos significados no interior das relações familiares. Abordando a situação de comportamento de cada indivíduo, por exemplo, o poder do marido sobre a mulher e filhos, ou da mulher como mãe e esposa, dentre outras. Por último, a linha sócio-econômica busca interpretar as unidades domésticas no passado, centrados nos processos que se desenrolam em torno da estrutura familiar, tendo como objetivo compreender a ação desses processos na sua atuação sobre a família. A antropologia social e a sociologia são áreas de interlocução importantes com essa linha, buscando analisar os modelos de família com as práticas de transmissão do patrimônio.

O estudo de família aparece, ainda, na literatura, como importante contribuição das demais instituições sociais, como o Estado, as instituições religiosas e econômicas. Mattoso (1988) chama atenção para a amplitude e imprecisão do conceito de família que, no Brasil, surge como próprio fundamento da vida associativa em seus diferentes níveis, advertindo, ainda, sobre a predominância do referencial eurocêntrico português marcando duradouramente a instituição familiar em suas bases legais, mas também um modelo que sofre adaptações das novas condições sociais trazidas pelo século XIX.

Estudos sociológicos e antropológicos têm apontado igualmente as dificuldades oriundas do trato com a problemática da Família. Os estudos sobre comportamentos familiares apontam a tradição de abordagens que afirmam mitos de caráter evolucionista, como o da "família unida"; a família de antigamente, extensa que se transforma na família conjugal contemporânea onde um grupo de parentes, formado em torno de um casal e seus filhos mora harmoniosamente debaixo do mesmo teto (FONSECA, 1995). Esses mitos instituem a noção de família ideal, correspondendo à família conjugal comum as classes sociais empoderadas economicamente, modelo em relação aos quais, outras experiências familiares devem buscar se comparar, se assemelhar.

Pesquisas também apontam que existiram modalidades diferentes de relações afetivas fora do circuito matrimonial. O casamento aparece, inclusive, como privilégio de uma minoria, onde a família extensa foi regra mais presente nas zonas rurais (Fonseca, 1995, p.

187). Essa experiência, no Brasil, se configura sob o modelo da família patriarcal gestado por Gilberto Freyre (1933), incorporado pela elite brasileira, apesar de corresponder a uma pequena parcela da sociedade, dispostas em sua maioria em unidades domésticas pequenas de quatro a cinco pessoas, como aponta o estudo de Samara (1983).

Fontes de muitas contradições, os mitos sobre "a família ideal", se perpetuam durante séculos no imaginário social, nas pesquisas acadêmicas, reproduzindo uma série de preconceitos de origem racial e de gênero. A idéia de família unida se coloca como um contraponto à experiência familiar de outras matrizes culturais, como a indígena e a africana, diante das condições de violências diversas contra a vida e a cultura as quais foram submetidas.

Os estudos sobre família a partir do século XIX nos ajudam a conhecer e compreender o papel político que a família teve na vida de homens e mulheres negras no Brasil. Seu papel como um dos mais poderosos mecanismos de resistência utilizados pelos/as africanos/as da primeira geração, para preservação e manutenção de costumes e tradições é de extrema importância para compreendemos as conjugações contemporâneas de modelos familiares.

Reis (2001), a fim de conhecer a vida familiar e afetiva dos escravizados, parte de um estudo de caso analisando relações de homens, mulheres em vários tipos de organização familiar, amásio, parceiros, casais, relações de parentesco entre irmãos, tios e sobrinhos, mostrando como o espaço da família foi uma rede de solidariedade fundamental para a comunidade negra no Brasil. O estudo aponta que, para conhecer a família escrava, é preciso extrapolar, portanto, as chamadas uniões legítimas, nucleares, monogâmicas e legitimadas pela Igreja Católica.

Por outro lado, homens e mulheres negras absorveram em grande medida valores das uniões entre brancos, sobretudo ditados pela moral cristã o que se constituía inclusive como uma estratégia de inserção na sociedade. Assim, a oficialização de uniões entre negros através do casamento na igreja foi um canal poderoso de incorporação de modelos brancos

nos comportamentos familiares desses grupos, promovendo abalos em dimensões como a do exercício da religiosidade de matriz africana.

O papel da religião na configuração familiar é tema de interesse de vários estudiosos/as na atualidade, o que nos oferece excelentes referencias para análise dos modelos de família, papéis de gênero vivenciados nesse espaço, bem como o impacto de novas tendências religiosas, como as evangélicas, nos valores culturais da família.[13] No Brasil contemporâneo, não podemos negar o papel da religiosidade, que se constitui como uma lente importante para análise dos processos de construção de identidades. As questões de raça-gênero aparecem como cerne de conflitos religiosos entre igrejas neo-petencostais, especialmente, a Igreja Universal do Reino de Deus e religiões de matriz africana, atacadas permanentemente pela intolerância religiosa.

Contemporaneamente a organização familiar negra tem muitas marcas de valores espelhados pelo modelo de família da casa grande. As uniões entre negros, extremamente prejudicadas afetivamente pelas violências física e mental aos quais eram submetidos, davam um caráter de provisoriedade permanente as relações, por conta da incerteza dos destinos das pessoas. Segundo Albuquerque (2006), a vida em cativeiro criava sérios entraves na formação de famílias devido a fatos como a tendência do tráfico de importar mais homens do que mulheres dificultando a formação de casais heterossexuais e de amigos e parentes poderem ser separados pela venda ou decisão dos senhores de alocá-los em propriedades diferentes e distantes.

A autora chama atenção que "Os estudos mais recentes sobre família escrava no Brasil têm demonstrado que, nas grandes plantações de café e cana, parte considerável dos cativos conseguiu criar e manter relações familiares ao longo do tempo" (ALBUQUERQUE, 2006, p.97). Assim, mesmo diante destas condições homens e mulheres negros escravizados

[13] Ver a este respeito o estudo de COSTA (2003). A autora faz uma análise das novas alternativas religiosas no Brasil e o impacto da expansão dos evangélicos para a família. Destaca a enorme capacidade de adaptação desse segmento a outras realidades sociais e culturais, fruto de um projeto de expansão que tem adentrado contextos culturais na América Latina, Europa, Ásia e África e notadamente no Brasil.

procuravam manter relações conjugais estáveis, além de investirem em no estabelecimento de redes de parentesco extensas para além do laço sanguíneo.

Nesse contexto, parto do princípio de que uma pesquisa pautada na construção da identidade racial e de gênero, tendo como foco de análise a história familiar, realizada com mulheres que nasceram em cidades de maioria negra como Salvador e Rio de Janeiro, se beneficia em fazer uma aproximação da experiência de suas vidas familiares, considerando os conflitos identitários aos quais elas se vêem defrontadas nas suas atuações como professoras.Nessa perspectiva, situo a condição racial como aspecto fundamental que configura o *habitus* dessas famílias, e traduz-se nas construções identitárias de todos que dela participaram. Nesse sentido, Coulon (1995, p.151) ressalta e confirma a operacionalidade do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Desvelar o *habitus* seria também uma forma de conhecer como ele pode funcionar enquanto operador de transformação através do qual estruturas objetivas, das quais é o produto, adquirem uma existência eficiente e tendem concretamente a se reproduzir ou se transformar, o que nos permite perceber de que maneira se dão as continuidades nas experiências familiares dotadas de fatores pedagógicos importantes na configuração da identidade.

Coulon (1995), ainda, refere-se à razão pela qual os agentes que têm *habitus* semelhantes se reconhecem por uma afinidade de estilo, que faz de cada uma de suas práticas uma metáfora de todas as outras. O *habitus* constitui-se como um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar, e ao mesmo tempo produtor de práticas conforme o arbitrário cultural (BOURDIEU, 1992 p.152).

As experiências familiares são o *lócus* privilegiado das professoras vivenciarem sua identidade de raça-gênero. A família, portanto, foi o espaço onde as identidades dessas mulheres foram escutadas e analisadas tendo em vista a riqueza das memórias culturais, as relações com homens e mulheres onde foram aprendidas referências do ser mulher, que configuram em grande medida a sua trajetória profissional como professoras.

3.1 - FAMÍLIAS NEGRAS. Espalhadas e refeitas...

Stuart Hall (2003), ao refletir sobre características e efeitos da diáspora no contexto caribenho, ressalta a sua relevância para o alcance das complexidades nos processos de construção e de representação da nação e da identidade caribenha. Segundo Hall, um processo diaspórico, considerando as especificidades de cada contexto onde ele se desenrolou, preponderantemente, gera questões sobre as relações culturais estabelecidas com a terra de origem e, por conseqüência, sobre pertencimento e identidade.

O Brasil, e especificamente a Bahia, revela-se como espaço privilegiado de permanência de traços contundentes da experiência da diáspora africana. A presença negro-africana imposta por meio da escravização de pessoas durante mais de trezentos e cinqüenta anos, oficialmente, seguida de construções permanentes de desigualdades sócio-raciais, traduzem o caráter violento que esta experiência imigratória forçada teve.

Essa dissertação não tem como objetivo abordar a discussão sobre família negra tomando-a como foco e a sua configuração através dos tempos. Apesar disso, a caracterização panorâmica de modelos, referenciais ideológicos que a conformaram, nos parece importante na medida que colabora para compreendê-la enquanto instituição socializadora, responsável pelas (in)formações dos sujeitos e construção de suas identidades.

Ao falar de famílias negras, é extremamente relevante abordar, contextualizar, a sua construção e existência, tomando como referência os efeitos oriundos da diáspora africana. É no contexto da diáspora que a família africana, enquanto Cosmovisão[14], é desorganizada, desagregada, através da estratégia de separação étnica, das mortes por maus tratos de várias

[14] Segundo Oliveira (2003), a Cosmovisão Africana não surge fora do espaço e do tempo. Pelo contrário, é analisando a história da áfrica que podemos identificar sua dinâmica civilizatória e a força de sua Cosmovisão.

ordens, durante a travessia transatlântica e por todo o esquema de violências do regime escravocrata.

Neste mesmo contexto, é necessário considerar os caminhos de sobrevivência e reinvenção de laços familiares que foram responsáveis pela manutenção do modo de vida africano no Brasil. As experiências de famílias ampliadas, como cita Hall (2003), se configuram como rede local da memória, constituindo o canal crucial entre os dois lugares. A experiência na diáspora está marcada por aquilo que o autor denomina de "identificação associativa com a cultura de origem". Sendo assim, mesmo num contexto extremamente inóspito, a manutenção a partir de uma dinâmica reelaborativa permanente constituiu as estratégias de vivência social, onde a família é, digamos assim, uma sede de reservas culturais, fundamental para compreensão da construção da identidade das pessoas.

Segundo Sodré:

> Para o homem da tradição, existir não significa simplesmente "viver", mais pertencer a uma totalidade – o grupo. Cada ser singular perfaz a sua individuação a partir dessa pluralidade instituída, onde se assentam as bases de sustentação da vida psíquica individual...Mas há diferença entre grupos de pertencimento "primários ou naturais"e grupos secundários"ou instituídos. A família - mas também o clã, a etnia – é essencialmente grupo primário, este de onde procede à individuação, a matriz da identidade cultural dos indivíduos. (Sodré apud LUZ 2000, p. 9)

Ao mesmo tempo, parece importante destacar o caráter múltiplo que as identidades ganham no contexto da diáspora e que, por conseqüência, influenciou as pessoas negras - meninos e meninas, homens e mulheres, e, por conseqüência, os modelos familiares negros por ele/as experienciados. Essas referências, no contexto brasileiro, podem ser ilustradas pelas interlocuções culturais de negros e indígenas, traduzidas culturalmente, mas pouco visibilizada e, também, através da preponderância eurocêntrica que, neste caso, salta aos olhos nos vários setores da vida social.

Nesse caminho, a contribuição dada por Marco Aurélio Luz (2000), ao falar dos "princípios e valores africanos na continuidade transatlântica" nos oferece bases teóricas

para essa abordagem, ao trazer que o que caracteriza o processo histórico negro-africano é o fato de notarmos uma linha de continuidade ininterrupta de determinados princípios e valores transcendentes que são capazes de engendrar e estruturar identidades e relações sociais.

O autor aponta a existência de um mesmo *continuum* que, apesar de algumas transformações, não alteram e muito menos inviabilizaram a existência do modo de vida africano presente nas relações familiares. Este *continuum* terminou por instaurar a possibilidade de intercruzamento das diferenças e aproximação dos contrários sem subtrair as diversidades, mas que existencialmente tem sido guardado como um patrimônio cultural do e no cotidiano, apesar de muitas vezes não ser expresso discursivamente.

Assim, a opção aqui é considerar as nuances das diversas formas, estruturas, funções e atitudes que a experiência familiar negra ganhou no ocidente, influenciando as formações contemporâneas de experiências familiares, dando foco à memória como importante aspecto da africanidade, evidenciadas na voz das professoras ao relatarem suas histórias de vida. A idéia é dialogar com a multiplicidade de referências que marcam suas identidades para perceber em que medida as suas experiências familiares consubstanciaram sua identidade racial e de gênero e, por conseqüência, sua ação formação profissional enquanto educadora.

4. IDENTIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A escolarização aparece na história da educação como instrumento de um tipo de socialização homogenizadora. Um espaço promotor de regulações das mentes e dos corpos das pessoas que dela participavam, utilizando como princípio padrões políticos, ideológicos, morais e éticos. A escola é, por natureza, espaço de formação ideológica e política.

Contudo, a escola, além de servir como espaço de reprodução de ideologias, se apresenta como lugar onde são produzidas contra-hegemonias sob a forma de resistências dos sujeitos dela participantes. As pessoas que fazem a escola, professoras/es, alunos/as, técnicos/as, merendeiras, porteiros, impõem contra-discursos, pautam sua forma de ver o mundo, de resolver problemas, de se organizar construindo dissonâncias, outras ordens.

O projeto iluminista baseado num modelo único de racionalidade propagou um tipo de socialização baseado na homogeneização, na eliminação das diferenças, na moralização. Na busca de ser o indivíduo moderno, colocou-se o perigo de ser igual, isento de referenciais de suas raízes, costumes. Uma das repercussões principais disto é uma educação e uma escola calcadas em uma forma impessoal de produzir conhecimentos, baseada numa lógica que privilegia a fragmentação. A partir do pressuposto iluminista de que cada indivíduo deveria ser tocado em particular, desconectando-o de perspectivas identitárias coletivas baseadas na tradição e na ancestralidade, as relações pedagógicas foram modelando projetos educacionais comprometidos em formar indivíduos portadores de uma racionalidade distante de sua identidade.

A escola derivada desse projeto resultou em ser o espaço promotor de conhecimentos de validade universal e, com isto, impôs um conceito único de cultura. A cultura, para essa concepção é o modelo existencial de alguns grupos detentores de poderes políticos, econômicos, bélicos. Assim, as outras expressões culturais foram negadas, desconsideradas, transformadas em conhecimento inferior.

Um currículo escolar que valoriza uma cultura hegemônica, em detrimento de uma diversidade cultural representativa de maiorias consumidoras desta educação, se constituiu a partir de uma referência eurocêntrica extremamente violenta. Expressiva de apenas uma parcela da sociedade, produz conhecimentos que não contemplam os saberes populares, que não refletem os sujeitos principais deste processo educativo, através de disciplinas estanques, impermeáveis; de materiais didáticos discriminatórios (SILVA, 1995), que veiculam imagens e informações estereotipadas de índios, negros, pessoas que moram na zona rural, criando um impedindo as crianças de constituírem sua auto-estima e identidade cultural.

O processo de construção do modelo de escola, dessa forma, acompanha e reflete em muito a experiência específica da ocidentalização trazida pela colonização, baseada na idéia de que civilização corresponde a incorporação da branquidade, conceito trabalhado por Bento (2002); Ware (2004).

Ao falar da educação escolar na atualidade, se impõe apontar ausências de saberes, conhecimentos das pessoas para quem esta educação foi e é proposta. O conhecimento escolar, assim, se apresenta historicamente como um preparado, uma fórmula eficaz para qualquer sujeito que a ela submetido fosse, onde a falta de êxito na trajetória acadêmica cabe apenas a quem a ela não corresponder.

A escola, como instituição, nasce, nesse contexto, para produzir um tipo de socialização informante de valores de natureza moral, estética, utilizando o discurso religioso como principal canal de homogeneização. A educação escolar no Brasil, pelo seu papel eminente de conversão cultural, é, desde o início, um espaço potencial de promoção de desigualdades.

As contribuições de Bourdieu (1998) para o campo da educação têm sido significativas, neste sentido. O autor, responsável por grande parte dos escritos de sociologia da educação na França e influenciador de várias gerações de teóricos da

educação, aponta para a finalidade do sistema escolar como "um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais..." (BOURDIEU, 1998, p. 41). O autor se refere, ainda, à necessidade de se identificar e analisar "os mecanismos objetivos" que se articulam e conformam as experiências na instituição escolar. Desse modo, os conhecimentos/conteúdos tomados como legítimos pelos diversos níveis (sociedade, família, professores, alunos) não são socialmente neutros. Ao contrário, guardam também uma função de controle social e contribuem para manter as hierarquias sociais existentes. A escola passa a ser, assim, responsável pela divulgação de um conjunto de saberes escolares, transmitidos de tal maneira, que ensinam aos estudantes outras coisas que não apenas os conteúdos de conhecimento: ensinam, antes, um conjunto de esquemas sociais ligados à organização da sociedade.

Durante anos tivemos um discurso pedagógico geral que se deteve na análise da educação de forma interessada em explicar e reforçar o fenômeno dos "fracassados" na vida escolar. Estas eram e são as crianças que apareciam e ainda aparecem sob a forma de alunos com problemas de aprendizagem e que constituíam os crescentes e naturalizados números dos alunos evadidos, repetentes, expulsos, dentre outras categorias explicativas da realidade educacional no Brasil.

A resposta à estatística oficial que naturalizava a derrota da maioria da população em sua trajetória escolar, foi a instituição de análises que liam a sociedade sem considerar aspectos históricos sobre a vida desses sujeitos. As desigualdades escolares começaram a ser cruzadas com outras desigualdades como, a racial, de gênero, de regionalidade etc. A idéia era marcar que a massa de pessoas que não tinham sucesso na escola, era a mesma que descendia das que ainda hoje são vitimadas pela não participação nas instâncias de poder e não um grupo com menos potencial intelectual e inabilidade para o exercício acadêmico.

Segundo Sueli Carneiro, prefaciando o livro de Henriques (2002):

> A síntese dos estudos sobre desigualdades raciais pode ser resumida na frase que já se tornou um lugar comum: "pobreza tem cor no Brasil, é negra". Como agravante, há uma excepcional concentração da pobreza entre crianças e jovens negros na faixa etária de 0 a 14 anos [...] Apesar da importância que a educação tem no Brasil, como fator de mobilidade sócia, ela tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de ocultação das conseqüências sociais do racismo, na medida em que as diferenças educacionais evidenciadas entre brancos e negros, são usadas para justificar as desigualdades raciais, negando-se, assim, a prevalência de práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanência de praticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanências da população nos ciclos formais do sistema educacional. O efeito tornado causa encobre os mecanismos ideológicos e as práticas sociais excludentes que determinam a performance diferenciada dos grupos raciais no tocante à educação. (Carneiro apud HENRIQUES, 2002, p. 8)

Nesse sentido, dentre as muitas lutas, uma de extrema relevância ainda hoje é a formação de educadores/as voltada para denunciar o perfil eurocêntrico do currículo brasileiro e para proposição de como transformá-lo em uma representação das diversas matrizes culturais que nos constituem. Para tal, foi e é necessária a compreensão de como a ausência de diversidade cultural se configura no cotidiano escolar, refletida na ausência de conteúdos referentes à cultura africana e indígena, na imposição de modelos sociais machistas, sexistas, homofóbicos, adultocêntricos, anti-idosos, mono-estéticos, anti pessoas com deficiências.

As correntes de resistência formadas pelos movimentos sociais pautaram estes temas, refletindo que a escola não é, ainda, de fato, um espaço promotor de cidadania, mas sim, devedor de uma série de reparações, como a instituição de currículos que contemplem a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Essa ausência de tratamento nos currículos escolares em todos os níveis tem sido uma das questões mais pautadas por experiências educacionais e produções teóricas realizadas pelo Movimento Negro contemporâneo no Brasil. Essas ações têm produzido desacomodações na sociedade brasileira, no sentido de enfrentar silêncios e consentimentos seculares promotores e/ou legitimadores, produtores e disseminadores do racismo e do sexismo na escola.

As ações políticas do Movimento Negro, dessa forma, têm cada vez mais, acessado espaços como a academia, através de produções teóricas que questionam a ausência ou

deformação da participação histórico-social do negro na literatura escolar[15] , bem como influenciando importantes instâncias políticas decisórias, como os Ministérios da Educação, da Cultura, Secretarias de Educação. Essas interlocuções têm promovido conquistas políticas que incidem diretamente em discussões sobre o perfil dos currículos educacionais no que diz respeito à diversidade cultural e a relevância desse conteúdo na formação acadêmica e continuada de professores/as.

A implementação de leis como a 10.639 /03 se constitui num momento importante de consolidação dessa trajetória de lutas, através das Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa lei deflagra uma urgência em formar os profissionais em educação tendo em vista a superação da negação da cultura africana como referencial civilizatório. Porém, Wedderburn (2005), adverte que a generalização do ensino da África apresenta problemas específicos, sobretudo, na capacitação de professore/as que dizem respeito à problemática epistemológica, metodológica e didática em relação à África.

Assim, a formação de professores/as vem sendo agente responsável por resultados importantes na responsabilizaçãc Estado em relação às desigualdades raciais sendo uma das estratégias políticas estruturais de enfrentamento ao racismo institucional produzido pela escola. Pessoas racistas são formadas por instituições racistas, e a escola, na medida em que é responsável, nas sociedades ocidentais, pela formação dos sujeitos, é um das instituições legítimas para cumprir o papel de redimensionamento do convívio em grupo.

Foto 4 – Formadoras do Projeto Escola Plural

[15] A esse respeito consultar SILVA, Ana Célia (1995), ROSEMBERG, Fulvia (1988).

4.1 - O Projeto Pedagógico do Escola Plural

Na escola se aprende, na maioria das vezes, desde cedo, um grande número de informações negativas sobre as pessoas negras. Esse aprendizado se dá através de discursos carregados de sentidos preconceituosos, que formam e são viculados pelos atores que participam da comunidade escolar, constituindo um verdadeiro ciclo de reprodução de discriminações.Os apelidos preconceituosos, as ilustrações e textos pejorativos nos livros didáticos, a falta de reconhecimento e valorização das atividades escolares e até mesmo a de um elogio diante de um novo penteado são exemplos fortes dessas discriminações vivenciados pelas crianças negras.

Essa foi também a formação que as professoras, interlocutoras neste trabalho, receberam tendo sido expostas a experiências de discriminação muito parecidas com as quais é protagonista e/ou condescendente em sua prática pedagógica, através de um processo de formação docente promovido por instituições educacionais que também não educam para a diversidade.

Um dos grandes desafios tem sido extrapolar a perspectiva da mera inclusão nos espaços das ausências. O problema não está apenas no fato da diversidade não ser conteúdo, mas, sobretudo no que foi construído nos espaços dessas ausências como referências identitárias, como foi naturalizado, por exemplo, o ser branco como modelo de existência, introjetado pelos profissionais que fazem a escola, em sua identidade enquanto pessoas que formam outras pessoas.

A formação continuada de professoras/es não pode ser, assim, um espaço de culpabilização do/a professor/a pelos problemas da escola. Sua atuação precisa entender esses sujeitos em suas dimensão pessoal (mulher, homem, negro, índio, branco, hetero, homossexual...) conseguindo fazer uma relação com temas referentes às coisas concretas que acontecem dentro da escola e na vida dessas pessoas.

Nesse sentido, a cidade de Salvador tem sido referência da produção de resistências e proposições de alternativas de qualidade da vida de seu povo. Como exemplo, podemos citar as entidades do movimento negro, os blocos afros, os terreiros de candomblé, que sempre criaram alternativas no plano social, educacional e artístico. Sob essas influências, muitas ações no campo da educação foram concretizadas, tendo como base o investimento na construção de conhecimento referenciado na cultura africana, utilizada como aspecto fundamental da reconstrução da auto-estima de crianças e jovens.

O CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia, com mais de 40 anos de existência, tem por atribuição regimental a realização de estudos, pesquisa e extensão, e é reconhecido internacionalmente por sua contribuição nessas áreas. Em 1995, o CEAO criou o Programa CEAFRO, investindo na construção de uma metodologia baseada nas dimensões de raça e, posteriormente, gênero, como estruturantes da sua prática pedagógica. Após cinco anos desenvolvendo educação voltada para a juventude, a instituição inicia ações de formação de professoras/es a partir do Projeto Escola Plural Projeto: a diversidade está na sala, onde as professoras pesquisadas foram alunas.

Esta formação emerge, como dito anteriormente, em um momento político importante, em que os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, atestam a ausência de diversidade nos currículos das escolas de Salvador, apesar de ser uma cidade de maioria negra. Através do Projeto Escola Plural, o CEAFRO parte inicialmente do compromisso em introduzir o tema transversal Pluralidade Cultural, por conta da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nos currículos das escolas municipais através da formação de professores/as e corpo técnico-pedagógico.

O projeto tinha como desafio inicial dialogar com a resistência da comunidade escolar à chegada de uma "nova formação de professores" antes mesmo de lidar com resistências referentes às questões sobre raça, gênero. A intenção era de não se constituir como "mais trabalho diante de tantos problemas enfrentados pela escola", pensamento e fala corrente na cabeça de diretoras, professoras, técnicas/os e até mesmo de alunos/as,

expressos muitas vezes de forma muito franca em quase todas as escolas no momento de apresentação da proposta à comunidade escolar. Dessa forma, a proposta segundo Pereira:

> [...]as horas vividas na escola são para compartilhar etnométodos, revê-los, refazê-los, reinventá-los. Os novos conhecimentos, nesta perspectiva, serão tratados numa trama de solidariedade e comprometimento com um fazer e refazer pedagógico onde projeto e escola são verdadeiramente parceiros. (PEREIRA, 2003, p.48).

A forma como o projeto chegou às escolas, todas pertencentes à mesma rede, com muitas características afins, problemas também, primou por considerar, sobretudo, as redes específicas tecidas pelos sujeitos no desenvolvimento de seus trabalhos, de caráter subjetivo e carregados ao mesmo tempo de diversidade. Este espírito foi aprendido e aproveitado nesta pesquisa, cujo interesse foi o de estabelecer conversas que expressassem o olhar das professoras sobre a trajetória identitária, a partir do imbricamento das dimensões de raça-gênero no espaço da família.

A formação considera de grande relevância a sensibilização e instrumentalização da comunidade escolar para que possam identificar e enfrentar as desigualdades raciais e de gênero que ocorrem cotidianamente na escola. São ações fundamentais, o descortinamento de como o racismo e o sexismo se desenrolam todos os dias, observando de que maneira os currículos escolares pautam o que é conhecimento, como estabelecem quais são os caminhos lógicos para aprender, qual tipo de racionalidade é necessária para ser professor, estudante, qual a importância da subjetividade dos sujeitos aprendentes no processo ensino aprendizagem, qual o padrão estético e de arte veiculados na escola.

O projeto pedagógico da formação se coloca diante do desafio de enveredar nas bases epistemológicas do conhecimento produzido para e na escola. Acredita, portanto, que a influência e, mais do que isto, a determinação eurocêntrica nos currículos quando tratada a partir da identificação das raízes do conhecimento privilegiado pela escola, nos permite compreender porque esta produção curricular tem sido promotora de variadas exclusões.

O conhecimento sobre essas exclusões, nesta perspectiva permitiu extrapolar a constatação, revelar as discriminações invisibilizadas, entendendo porque e como essa situação afetou a todos/as que foram e são formados por essa educação.

Tomando o conceito de currículo como um conjunto de práticas sociais e culturais transformado em conhecimentos relevantes, veiculados na instituição escola, o CEAFRO faz a opção de considerar o currículo como o fenômeno imerso numa realidade complexa e multirreferencial, onde os saberes e a história de vida dos sujeitos e de seus semelhantes passam a ser aspectos constituintes dos conhecimentos veiculados e produzidos na escola (PEREIRA, 2003, p.43). Essa concepção norteou a formação de professora/es, partindo de sua identidade racial, de gênero e enquanto profissionais.

Temas como racismo, cultura, ideologia, identidade, gênero, sexualidade, abordados a partir de oficinas e vivências, são trabalhados conceitualmente considerando experiências pessoais e coletivas vividas pelas professoras. Assim conversas sobre corpo, como ele é tratado nas relações raciais e de gênero-geração convidam as professoras, através da reflexão de como o seu corpo está inserido nesses contextos, a se repensarem como mulheres, negras, professoras. Neste sentido, Barbosa aponta que:

> Pensar, falar, expressar sentimentos sobre o corpo não foi tarefa fácil para as educadoras. Grande parte deles/as fez análises distantes e imparciais, ou não se posicionaram. Sexualidade e opção sexual ganham sentidos bastante delicados e interditados; emergiam vez por outra, expressões preconceituosas, que expressavam desconfortos, para se referir às práticas dos alunos/as. (BARBOSA, 2003, p.57).

Falar de dimensões da identidade surge, dessa maneira, como algo muito estranho e incomum. Isso se deve a forma como a categoria identidade é tomada numa perspectiva que intersseccionа várias dimensões da vida pessoal, exclamando como ela implica em todas as dimensões da vida humana.

A identidade, nesse contexto, sendo tratada como relacional, contextualiza a dimensão profissional, sobremaneira. O pensar em si mesma como mulher, negra, branca,

homossexual, heterossexual, como se lida com essas dimensões pessoalmente, na vida cotidiana e o imbricamento disso com as suas performances profissionais impacta não as concepções sobre identidade, tratadas como instancias protegidas pelo privado, como a revisão de como exercitam essa categoria ao participarem da formação de outras pessoas.

Essa dinâmica, irremediavelmente, leva as professoras a se pensarem no mundo, refletindo sobre opressões vividas em relações domésticas, no mundo do trabalho, na sua trajetória acadêmica. O que acontece na escola passa a ser associado a situações que acontecem em suas vidas e deixam de ser, muitas vezes, coisas de um outro distanciado pela e na relação professor-aluno.

As experiências familiares são as cenas preferenciais para suas análises sobre como se situam as dimensões identitárias de raça-gênero. A valorização das histórias pessoais estimula as professoras a refletirem suas idéias, posicionamentos sobre diversidade, retomando aprendizados obtidos na experiência familiar. Assim, os racismos, sexismos são encontrados, com surpresa, em valores defendidos na família, em interdições nas relações com pessoas negras, em violências reproduzidas durante anos na relação de seus pais, com seus companheiros, na invisibilidade de suas experiências homossexuais.

A identidade é tratada, nesse contexto, como uma construção que envolve o que pensamos, sentimos e também como somos tratados e percebidos. Assim, um pressuposto básico da formação é trabalhar como os educadores/as compreendem, desenvolvem sua prática fundamentada na separação do sentir e do pensar, do lógico e do sentimental e como lidam com o desejo delas mesmas e dos alunos/as (BARBOSA, 2003, p.60).

Assim, os resultados são demonstrados através da repercussão da temática nas escolas participantes, na medida em que dialoga com o que é feito na escola. A continuidade da parceria através da generalização da ação, em 2002, onde a formação se estende para toda a rede municipal possibilitou a formação de todos/as os coordenadores/as pedagógicos da rede. Com a aprovação da lei 10.639 em 2003, o projeto consegue se transformar em política pública, através da publicação das Diretrizes Curriculares para a

Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos das escolas municipais de Salvador.

A lei 10.639 ao responder antigas proposições do Movimento Negro, alterando a LDB alia-se a alguns fatos que fortalecem os debates sobre as demandas da comunidade negra no Brasil. São exemplos disso, a criação da SEPPIR[16] – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão dentro da estrutura do primeiro escalão.

Neste contexto, as notícias sobre a Lei 10.639 são disseminadas, através da criação de fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), o que muito influenciaram as políticas definidas na Conferência Nacional para a Igualdade Racial, como descreve DIAS (2005).

As ações do Projeto Escola Plural se constituem numa concretização da lei, enfrentando o racismo institucional cometido pela escola, que faz permanecer o racismo estrutural, ora através da invisibilidade da categoria raça, ora pelo mito da democracia racial. Afirma-se assim como uma estratégia de rompimento desses mecanismos.

Nossa compreensão sobre os conflitos raciais presentes na escola, a nossa apropriação de como o sistema legislativo educacional reflete a tensão racial vivida por negros e brancos no cotidiano escolar através da contribuição de pesquisas[17] que investigam como a legislação ignora e/ou contempla a questão racial, nos permite assumir também os limites e as possibilidades dessa experiência. A condição de ser um projeto dentro de uma universidade que ainda funciona a partir de uma perspectiva curricular universalista, salvaguardando as ações desenvolvidas em órgãos de extensão, pesquisa e pós-graduações, demonstra um limite nosso no influenciamento dessa perspectiva desses debates numa perspectiva institucional. Neste sentido, o processo da reforma curricular na UFBA, que vem abrindo espaços para reflexões e debates sobre como os currículos dos cursos de

---

[16] A SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial

[17] Ver artigos: Quantos passos já foram dados? A questão de Raça nas Leis educacionais – da LDB de 19961 "a Lei 10.639 de 2003 de Lucimar Rosa Dias, 2005 e Anti-Racismo. Coletânea de leis brasileiras - federais, Estaduais e municipais, de Silva Jr, 2002.

graduação ainda estão longe de contemplar o que recomenda a lei 10.639, é um bom exemplo do quanto ainda a por ser feito no sentido de real implantação da lei.

Além disso, ao falar da proposta pedagógica da formação fiz referência a como a formação está ligada a desconstruções de questões epistemológicas do currículo e das vidas das professoras. Essas desconstruções não acontecem de maneira igual com cada pessoa que teve contato com o debate sobre relações raciais e educação através da formação que na verdade tinha o objetivo de se constituir como um espaço de sensibilização, reflexão sobre estas questões, com o diferencial de ter uma performance metodológica construída para causar no mínimo questionamentos nas concepções das participantes, mas sem nenhuma intenção de se constituir como verdade totalitária.

Nesta pesquisa, a idéia é ter contato com quatro maneiras de construir, reconstruir experimentar identidades e experiências que as envolveram na reflexão sobre elas, nos cenários familiares, no exercício de suas funções como educadoras e através da formação no projeto Escola Plural.

5. AS VOZES DAS PROFESSORAS - IDENTIDADE: RAÇA-GÊNERO-FAMÍLIA

Memória

Houve um dia aqui uma praça
Onde tantas crianças cantavam
Houve um dia aqui uma praça
Onde os velhos sorriam lembranças
Houve um dia aqui uma praça
Onde os jovens em bando se amavam
E os homens brincavam trabalhando
Um trabalho sem desesperança
Digo meu filho que esse jardim
Era o viço da vida vingando
Digo meu filho que esse jardim
Era o branco dos dentes brilhando
E a festa da vida seguia
Pelo o franco dos gestos libertos
Digo de fresca memória que não aqui não havia
Do medo este cheiro
Digo de fresca memória que não aqui não havia
De estátuas canteiros
Houve um dia aqui
uma praça, uma rua, uma esquina, um país
houve crianças e jovens e homens e velhos
um povo feliz.

Gonzaguinha[18]

Das narrativas sobre identidade presentes nas histórias de vida emergiram algumas categorias a partir das quais podemos melhor compreender e analisar de que forma as dimensões de raça e gênero são construídas no contexto familiar. Foram considerados dessa forma, os temas infância, papéis sociais de raça-gênero, com destaque para as questões

[18] Gonzaguinha, compositor e cantor da música popular brasileira.

referentes à sexualidade na família e estética. Tais temas foram assim como portos, dentre muitos outros apresentados em suas falas, onde eu, como navegante nessas histórias, aportei para escutá-las de maneira mais próxima dos ricos sentidos atribuídos por elas a suas construções e reconstruções enquanto mulher-negra-professora.

Ao tomar a identidade nessas duas dimensões permanentes e indissociáveis na vida dos sujeitos – construção e reconstrução - considero que as pessoas permanentemente vivenciam processos de passagem. Isso pode ser observado ao analisarmos o esforço colocado pelas pessoas negras, sobretudo as mulheres, para ocuparem lugares muitas vezes reservados socialmente aos brancos, notadamente os homens, constituindo-se numa luta diária, lenta e difícil que passa pelo reconhecimento dos efeitos das discriminações raciais, de gênero em nossas vidas, ao tempo em que são refeitos, modificados olhares sobre si e sobre o/a outro/a nessas relações.

A escuta das histórias de vida dessas professoras acessou a singularidade que cada trajetória traz em si: as reconstruções do vivido, os exercícios de compreensão do que é ser negra-mulher-professora, mostrando a possibilidade de mudança que a identidade como construto relacional tem. As diversas compreensões que as professoras têm sobre a sua identidade racial e de gênero, o seu olhar sobre as influências das relações familiares refletidas aí na sua atuação enquanto educadoras, se dá muitas vezes na reelaboração no curso do tempo, dialogando com novos contextos históricos e sociais. Nesse sentido, Nóvoa considera que:

> A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p.16)

As falas sobre infância, os papéis raciais e de gênero e as relações estabelecidas com e a partir de suas estéticas foram focos importantes para compreender os diversos processos de construção e também de reconstrução vividos por essas mulheres.

5.1.1 – Infância

As histórias de vida das quatro professoras são marcadas por situações similares no que diz respeito às relações raciais e de gênero, o que podemos relacionar a alguns fatores: a) o fato delas viverem desde a infância em cidades de maioria negra (três delas viveram em Salvador e uma no Rio de Janeiro); b) a proximidade geracional entre elas, implicando visões de mundo com características afins; a constituição de modelos familiares semelhantes. Assim, suas trajetórias são singulares na forma como suas identidades foram sendo construídas em seus ambientes familiares.

Na análise das falas não me restringi a apontar pontos comuns ou diferenças apresentadas no discurso das entrevistadas, mas fiz a opção de aproveitar a diversidade e as similitudes, tendo em vista fazer um apanhado sobre suas memórias da experiência familiar e as relações raciais e de gênero que aí se desenrolaram.

As entrevistas começaram tentando estabelecer contato com a memória da infância das professoras, recuperando narrativas sobre relações interpessoais e espaços onde viveram momentos importantes de suas infâncias. Inicialmente, trazem situações concretas que marcaram esta fase da vida, como relata abaixo uma das interlocutoras:

> Minha infância considero que foi boa e muito positiva porque me sentia, como me sinto até hoje, muito amada e é um depoimento verdadeiro que às vezes entra em confronto com outras realidades da questão de ser pobre na infância. Eu não tive esse problema, dentro das minhas condições financeiras tive uma infância boa, passava sempre minhas férias no interior onde era bastante acolhida, era numa fazenda grande, uma fazenda bem grande que moravam os pais de minha mãe e os pais de meu pai. Eu ia para lá todas as férias, brincava nas árvores, sempre era bem acolhida, comia as coisas que gostava, assavam castanha para comer, me lembro muito bem da minha infância como uma infância bem vivida. (CABINDA)

Nas memórias de sua infância, Cabinda traz aspectos de uma época onde, para crianças que viviam na cidade, existiam momentos também do contato com o espaço rural, onde acesso à natureza era um aspecto especial. Mesmo sendo de baixa renda, as crianças e suas famílias tinham costumes como a viagem de férias, que se constituíam em momentos de reencontro de membros da família, colocando-as em contato com a sua história familiar.

> Lá na rua na minha infância era muito legal, pois tinha muitas meninas, então brincava muito na rua, de roda, de esconde-esconde, essas brincadeiras tradicionais, mas, principalmente quando meu pai não estava. Quando ele estava em casa, eu ficava sentada na varanda olhando as crianças brincarem na rua. Isso é uma coisa muito presente quando lembro da infância. O momento que eu me distraía mais, que eu brincava mais, era quando ia para a roça. Brincava com minha irmã de casinha, de balanço, ia para a rua. Meu pai vendia na feira então nós íamos para a feira vender farinha, tinha a casa de farinha e via as mulheres fazendo farinha. É a lembrança que tenho da infância quando ia para a roça. Passar férias na roça, era quando eu brincava melhor sem ter hora pra começar nem para acabar, sem ter compromisso com o estudo. Na cidade mesmo os momentos de lazer eram livros, quando descobri a leitura só lia, lia, lia, desesperadamente. Uma coisa interessante que fazia nas férias aqui em Salvador era ir para a biblioteca. Ia muito para a biblioteca. na Liberdade, a Denis de Carvalho, que na minha época já era meio capenga e hoje está... mas, era minha diversão. (LUANDA)

A ida para cidades do interior colocava-as em contato com tradições do lugar de suas famílias, através dos/as seus mais velhos, quando participavam de atividades como a casa de farinha, como nas férias na roça de Luanda, repletas de referenciais de matriz africana. Em espaços como esse, o modo de vida apresenta traços profundos da cosmovisão africana no Brasil, construída com a sabedoria e arte pela tradição e atualizada pela sagacidade e coragem por seus herdeiros (OLIVEIRA, 2003, p.18). Esses eram também momentos em que avós, mães, tias, madrinhas, tinham a oportunidade de ludicamente. Através de cantigas que ensinavam como fazer a partir da experiência, apresentavam, iniciavam as jovens ou meninas (suas filhas, sobrinhas, netas, vizinhas) no trabalho "feminino".

As brincadeiras rememoradas apontam para como o espaço da rua era explorado e aproveitado. A brincadeira fazia parte da rotina diária das crianças, aparecendo no discurso da professora como etapa fundamental no ritual cotidiano onde muitas socializações eram feitas:

> Era muito bom; a gente brincava muito no final da tarde. A gente estudava de manhã e no final da tarde, quatro horas quando o sol já tinha baixado. A gente brincava de bate lata, era muito massa! A gente brincava, pois hoje as crianças não brincam mais assim. A gente brincava de roda, de corda, de elástico. Como na rua não tinha calçamento, nem rede de esgoto, então era uma vala. Brincávamos de pular essa vala para ver quem alcançava o lugar mais longe. Outra coisa era que e eu tinha quintal na minha casa então a gente brincava muito... (MALI)

Assim, a infância era vivida pelas crianças no espaço da rua. Elas participavam com maior liberdade, maior freqüência de brincadeiras ligadas a movimento, exploração do meio ambiente, fundamentais ao seu desenvolvimento mental e físico.

Em sua fala Mali ressalta mudanças na forma de brincar das crianças atualmente. A complexificação das relações sociais tem gerado perdas para a infância das crianças, sobretudo as negras. Fatos como: a pauperização das famílias negras e as decorrentes violências geradas pelo empobrecimento, a decorrente exclusão de espaços e atividades de lazer e cultura; tipos diferentes de organização e participação social dos membros da família, como a saída da mulher para o trabalho em espaços públicos e a prevalência de masculinidades que ainda não dialogam com temas como a paternidade responsável, ações de cuidado, administração e manutenção afetiva e financeira da casa; a falta de momentos de retorno a cidades de origem, por conta de questões financeiras e a intensificação das atividades profissionais têm influenciado modificações da experiência da infância.

As entrevistas revelam momentos, fatos e experiências relacionados a como era a infância em diferentes lugares. A ludicidade nas idas ao interior e a possibilidade de acesso à educação mais qualificada no espaço urbano eram muito comuns a crianças oriundas de famílias que moram na zona rural, como afirmado nesta fala de Luanda: “Na cidade o lazer era o livro[,..]”

As histórias da infância revelam ainda como este momento é fundamental na aquisição de referenciais que marcam a trajetória de vida das pessoas. O contato, a observação dos comportamentos dos homens e das mulheres, através da figura dos pais, mães, irmãos funcionam como primeiros exemplos de construção dos gêneros (in)formando identidades de femininas e masculinas. Os papéis sociais desempenhados no contexto da

família fomentam o que se deve fazer enquanto menino e menina, trazendo informações dos limites e possibilidades postos pelo que a sociedade regula como valor. É na infância que começam a ser construídos os primeiros entendimentos sobre nós mesmos e sobre as outras pessoas, através das relações que participamos, dos valores aí veiculados.

Dessa forma, se aprende ainda quando criança, numa sociedade marcada pelo machismo e racismo – características muito presentes na sociedade brasileira – que a diferença é sinônimo de inferioridade. Aprende-se, assim, seja através dos valores familiares, da mídia ou da escola, que alguns sentimentos e atitudes são "próprios" da condição masculina e incompatível com a feminina; que a imagem negra,é algo distante da estética "ideal". O resultado disso é a fragilização de sentimentos de autoconfiança, sobretudo em relação a atividades públicas, intelectuais.

Na família e na escola, as crianças recebem lições sobre normas de conduta naturalizadas como fundamentais para compor os papéis de raça-gênero. Idéias como a docilidade, a fragilidade, a delicadeza, como elementos próprios ao gênero feminino *versus* a agilidade, a liberdade, a racionalidade característicos dos homens estão presentes nos círculos familiares, de vizinhanças e amizade, assim como nas escolas. Da mesma forma, é comum, e tornou-se quase natural na sociedade brasileira, a associação dos resultados educacionais positivos obtidos por crianças negras a um esforço, e não a sua inteligência marcando a construção racial e de gênero dos sujeitos sobremaneira.

5.2- Papéis de raça-gênero na família

... o racismo se constitui como sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira... (GONZALES, 1982, p. 14)

As lembranças da relação com suas famílias fizeram as professoras destacarem momentos marcantes na relação com os seus pais e mães, onde vão aparecendo os seus olhares para os papéis de gênero por eles/as ali desempenhados, apontando linhas de semelhanças, sobretudo em relação ao comportamento de seus pais:

> Nasci em um contexto meio conturbado, minha mãe tinha dezesseis anos, numa família muito pobre, o pai era alcoólatra, agredia muito então quando meu pai apareceu na vida dela foi como um porto seguro, era mais velho, treze anos mais velho. Passou a ser o pai que ela não teve e o companheiro para ter uma família como ela sonhava, uma família grande com muitos filhos. Ela engravidou logo de mim, o pai a botou para fora e meu pai a levou para o trabalho dele que era uma gráfica e minha mãe que era danada, apesar de ser jovem disse: não, eu quero uma casa e ele ficou naquela querendo enrolar ela dizendo vamos ficar por aqui mesmo até que comprou um terreninho e foi fazendo aos poucos a casa. (SENEGAL)
>
> Meu pai ele era um tipo de homem que se ele estivesse passando na rua e o menino falasse o nome que fosse das filhas podia ser qualquer outra , mas se ele achasse que era da gente ele chegava em casa e dava a maior bronca porque dizia que a gente estava dando ousadia. Eu não me lembro de primo dormindo na minha casa, só prima. Os primos não dormiam e nem brincavam e a gente empinava arraia escondido. (MALI)
>
> Com relação à rua onde morava tinha um pouco de restrição porque meu pai era daquele tipo de pessoa que menino não brinca com menina, mas, na medida do possível foi bem definido e eu tenho boas lembranças da minha infância. Lembro da fase que meu pai se desempregava e qual era a luta de minha mãe para a gente não ficar com fome. (CABINDA)
>
> Em relação a meus pais adotivos, meu pai, meu pai era um bom pai, tinha essas questões todas de não permitir isso, não permitir aquilo, de segregar o espaço, mas, como pai dava tudo que precisava, não deixava nada faltando, mas, como marido, no meu ponto de vista, ele deixava a desejar. Meu pai foi sempre muito autoritário, muito mandão. Acredito que minha mãe sofreu um pouco com ele também era muito mulherengo, tinha amantes, não passava o final de semana com a gente, não passava o Natal, não passava o Ano Novo, não passava São João. (LUANDA)

Essas narrativas refletem o papel que os eventos ocorridos nas trajetórias de vida de cada uma dessas mulheres tiveram na gestação de visões sobre gênero. Poderíamos dizer que estes foram os primeiros "estágios" sobre gênero. Essas vivências, associadas a outras, adquiridas em várias relações sociais por elas experimentadas, são fatores que permitem que elas identifiquem hoje, ao retomarem estas histórias, discriminações presentes em seu cotidiano familiar.

Todas as professoras viveram a infância num contexto de maioria negra e de situação sócio-econômica de pobreza, combinação muito comum no Brasil. Todas foram criadas em famílias nucleares, compostas por pai, mãe e irmãos. Dentre os quatro depoimentos, temos três histórias onde a figura do homem corresponde à figura do provedor, controlador, opressivo, violento, em graus diferenciados. Como contraste, temos a história da professora Mali, que nos traz um conjunto de relações onde o homem assume cotidianamente posições consideradas socialmente de subalternidade, associadas ao papel de gênero experimentado pelas mulheres.

> A relação entre meu pai e minha mãe me lembro bem, não era muito legal. A minha mãe saía para trabalhar, meu pai também trabalhava, mas depois ele se aposentou e ficava muito mais em casa e a minha mãe saía para trabalhar e a gente ficava em casa. Mas o que eu me lembro bem é que a minha mãe sempre se preocupou muito com a educação da gente, minha e das minhas irmãs, então ela batalhava, eu não estudei na escola pública até a 8ª série, então ia pedia bolsa e ela ia daqui e da li e ela sempre conseguia. Até a sétima série eu sempre estudei em escolas de freiras como bolsista, mas na verdade essa bolsa era meio que uma troca, a gente fazia serviços de limpeza na escola para estar compensando essa bolsa (MALI)

As histórias revelam também uma série de relações subjacentes à história convencional do pai provedor e da mãe doméstica que cuida dos filhos. A ação de cuidado se revela em muitos depoimentos, demonstrando o quanto a participação das mulheres estrutura a família, afetiva e financeiramente, sendo responsável, por exemplo, pela continuidade da escolarização das filhas quando criança. Este é o caso de duas das entrevistadas, Mali e Senegal, cujas mães garantiram a possibilidade delas serem mulheres com uma vida profissional fora do espaço doméstico, fato que conquistaram a duras penas. A "batalha" enfrentada pela mãe de Mali para oferecer uma educação escolar de melhor

qualidade às filhas encontrava, por exemplo "contrapartidas" que ela e suas filhas tinham que se submeter, como o desempenho de serviços de limpeza na escola ou do desenvolvimento de trabalhos domésticos.

No discurso das professoras, pode-se observar uma certa naturalização do desempenho de funções domésticas pelas mulheres, apesar de serem mulheres que trabalham fora do espaço doméstico. Essa visão é demonstrada ao falarem da condição de gênero de suas mães, como vemos a seguir:

> Meu pai tinha um nível de escolarização melhor que ela, ele fez o segundo grau completo e minha mãe só fez até a admissão de ginásio, mas tinha um entendimento de muitas coisas conseguido por esse pouco estudo. Na verdade ela decidiu ser dona de casa mesmo, cuidar dos filhos, costurar que ela gostava muito, queria ser assim uma exemplar dona de casa, o pouquinho que tinha, a pobreza que a gente vivia ali, mas, era tudo limpinho, tudo no capricho. Meu pai poupava demais, chegava a ser doentio, como ainda é hoje, mas a gente passava... estudávamos sempre em colégio públicos por conta de minha mãe insistir mesmo, ela dizia sempre: "Vocês vão estudar". E ele dizia: "Pra que estudar? Eu estudei tanto e não consegui enriquecer, e meninas não precisam disso, precisam aprender a costurar". (SENEGAL)

Ser "uma exemplar dona de casa" é uma possibilidade posta sem problematizações sobre o que condiciona essa escolha. A questão geracional aparece, então, como um aspecto importante na leitura de gênero. Para mulheres da geração de suas mães são aceitos comportamentos sem muito questionamento, como por exemplo a infidelidade dos companheiros, tratada como natural. Da mesma forma, parecia ser natural a associação entre mulher e tarefas domésticas.

Atitudes de machismo, como as cometidas pelo pai de Senegal, se cruzam com ações de conteúdo racista, e muitas vezes se sobrepõem à discriminação de gênero, cerceando a vida de suas filhas e filhos, a partir de comportamentos discriminatórios em relação a pessoas negras, expressa contundentemente na fala a seguir:

> O objetivo maior de meu pai era separar a gente de tudo que ele considerava que não deveria ser para o nosso meio, cheio de pessoas negras. Tanto fazia Beto, meu

> irmão, ser homem ou nós mulheres, estou lhe dizendo que a gente ficava trancado em casa, podia estar fazendo o sol que fosse, mas éramos trancados. (SENEGAL)

Crenshaw (2002) nos fala sobre a associação de sistemas múltiplos de subordinação descritos de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou dupla ou tripla discriminação. A fala anterior demonstra o que a autora denomina de "metáfora de intersecção", onde várias dimensões da identidade consideradas por ela como eixos de poder - como raça, etnia, classe, gênero e junto a esta ultima as questões relativas à sexualidade - constituem aspectos de desempoderamento.

Para a autora, esses eixos de poder funcionam como se fossem avenidas que estruturam os espaços sociais e cotidianamente se cruzam, apesar do tratamento fragmentado dado às relações sociais no Brasil, que tenta explicar as desigualdades sociais através da categoria classe. Ela afirma:

> As mulheres racializadas freqüentemente estão posicionadas em um espaço de racismo e xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por conseqüência estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego de todas essas vias. CRENSHAW (2002, p.19)

As falas das professoras sobre suas trajetórias de vida nos oferecem possibilidades de analisar a conjunção de discriminações a partir de dimensões da identidade. A categoria sexualidade oferece aspectos extremamente relevantes sobre as noções de gênero vigentes no núcleo familiar em relação a papéis sociais.

> A minha irmã mais velha e minha mãe, quando eu comecei ter um relacionamento com uma outra mulher, começaram a falar horrores, me pressionaram e comecei a ter um relacionamento com um cara... Todo dia era isso, a mesma coisa. A minha mãe morava comigo, mas ela nunca me perguntou, ela sabia que ela era minha amiga e ela fazia que não sabia. Batia na tecla que a minha colega era muito mais velha do que e eu, dizia pra mim que a Clara não era companhia, mas ela só falava isso, mas eu sabia o que ela queria dizer, o que era companhia. Ela nunca chegou pra mim e perguntou se eu estava tendo alguma relação com Clara ou não...era assim jogando conversa, jogando verde pra colher maduro, mas eu ficava na minha. (MALI)

> Tenho mais dois irmãos e teria bem mais porque infelizmente minha mãe foi obrigada a fazer alguns abortos por causa de meu pai, porque a principio ele só queria uma filha e ela não, batia pé que queria mais, uma família grande. Ela engravidou e ele mandou tirar, mas na segunda minha irmã nasceu. Na terceira gravidez, nasceu minha outra minha irmã do meio foi sempre um pouco repelida. Depois minha mãe engravidou novamente e teve que tirar o filho e logo depois teve Beto que é meu irmão mais novo. Meu pai tinha muito ciúme, e isso provocou inúmeros problemas para ela, porque ele desconfiava de tudo e de todos. Se ela fosse ao médico, uma vez ele encontrou um cartão na bolsa dela e pensou que era de um amante e era do médico e foi uma briga, uma coisa horrível. Hoje minha mãe faz tratamento psiquiátrico por causa de todos esses problemas que ela passou, tudo isso vem a tona. O contato que a gente tinha era com pouquíssimas pessoas, muito restritas e a costura que ela fazia não podia ser para homem, lembro muito bem disso. Quando ela fazia alguma calça para alguém ela dizia assim: Minha filha leve a encomenda, não deixe o rapaz vir. Quer dizer, eu tinha que levar para dar por fora, descer a escada de casa e entregar e até mesmo os amigos dele, ele atendia da porta para fora, eles nunca entravam em casa, nunca. Acho que está respondido se ele era repressor, ele era muito repressor. Na questão de sexualidade havia muito tabu porque minha mãe já teve problemas com isso, foi uma pessoa bastante castrada, alias ela não teve nenhuma orientação, nada. Ao contrário ela teve uma experiência traumática porque ela foi estuprada e depois ela encontrou meu pai e engravidou, talvez até por conta disso ela quis logo formar uma família. (SENEGAL)

As falas trazem o papel que a sexualidade ocupa dentro das relações de gênero. Essa relevância se explica pela sexualidade se constituir como um local, central, onde perduram tabus e preconceitos que implicam e direcionam as relações de gênero vivenciadas por homens e mulheres. Assim, este tema tem, sobretudo, se constituído como território onde são confrontadas algumas questões cruciais, como a questão do enfrentamento à violência contra a mulher e o impacto que o tema orientação afetivo-sexual gera sobre os papéis socialmente construídos do que é ser homem, do que é ser mulher, a partir do abalo da hegemonia da heterossexualidade.

Os depoimentos apresentam casos concretos de como situações de violência, como o estupro da mãe de Senegal, está subjacente a sucessivas violências cometidas pelo seu marido, implicando de forma decisiva em seu papel enquanto mulher, suas perspectivas de vida e até mesmo em sua saúde mental. A experiência de homossexualidade de Mali, na adolescência também revela como a dimensão da sexualidade implica nas relações dela com outras mulheres de sua família, repercutindo em muitos outros setores de sua vida, como a escola.

Nesse sentido, aspectos como o fato de ter pai branco de origem portuguesa, e mãe com características indígenas se constituem como dados relevantes para a análise e entendimentos, das relações de gênero no espaço da sua família. A sua fala indica a presença de elementos étnico–raciais balizadores do convívio familiar, como na fala a seguir: "sempre foi colocada de lado pela minha avó paterna, não foi bem recebida em casa, nós éramos a ralé da família, porque nós éramos os netos que vieram de uma ligação que não deveria existir".

O Brasil viveu durante anos o mito da democracia racial, situação que encobriu o racismo e seus desdobramentos durante muito tempo. A sexualidade, neste contexto, historicamente, nunca foi espaço de fácil trânsito para as mulheres, muito menos para mulheres negras e de origem indígena. Ao contrário, foi e ainda é espaço de violências físicas e simbólicas, naturalizadas e invisibilizadas por discursos de que não há conflitos nas relações inter-raciais, defendidas pelo processo de miscigenação, como um processo somente biológico, com o intuito de construir uma identidade nacional calcada no branqueamento, (GONZALEZ, 1982).

Essas discriminações explícitas, porém, são apenas o que Munanga (1999) denomina de ponta do *icerberg*. A parte submersa do *iceberg*, segundo ele, corresponde, metaforicamente, aos preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as conseqüências dos efeitos das discriminações na estrutura psíquica das pessoas.

Raça-Gênero-Sexualidade são espaços de exercício de poder. Essas dimensões se intercruzam a todo o tempo, e os acontecimentos específicos relacionados a cada uma delas também. Na situação de violência sexual vivida pela mãe de Senegal, está contida uma conjunção de aspectos relativos a sua experiência enquanto mulher de origem indígena, bem como as marcas das violências que se sucederam em sua vida.

Assim, reflexões sobre gênero, fazendo relações com teorias construtivistas ou generativas da sexualidade, como as investidas pelo movimento feminista sobre o pensamento de Foucault, afirmam novos marcos para se pensar Sexualidade. Neste sentido, História da Sexualidade (1985) torna-se uma referência fundamental acerca das representações impostas sobre a sexualidade. Nesta obra, Michael Foucault quer demonstrar o papel da cultura na dinâmica de caracterização do exercício da sexualidade, desvendando a diversidade de formas produzidas socialmente para a regulação destas práticas. Por ter um caráter social, a sexualidade seria assim, na interpretação do autor, um espaço de poder.

Para todas as quatro professoras, o acesso a informações sobre sexualidade sempre foi mais possível fora do espaço familiar. Em todos os depoimentos, encontramos referências de que para conversarem, entenderem quando adolescentes sobre transformações em seus corpos, relações sexuais, experiências homoeróticas, elas o faziam através de conversas com irmãs, amigas, ou através de leituras e da escola. Em casa, as informações se limitavam a temas associados à higiene ou, quando entravam na puberdade, sobre a primeira menstruação. Vejamos o que nos conta Mali e Luanda a este respeito:

> Olha, eu conversava com a minha segunda irmã, a mais velha, com a mamãe não e com meu pai piorou. Minha irmã Marcilha, a gente conversava muito ela era mais velha do que eu dez anos, então quando eu tinha doze ela tinha vinte e dois. Por exemplo, a gente conversava sobre sexualidade, porque ia uma galera muito massa e a gente conversava sobre isso. Uma vez ela comprou um livro pra mim eu me lembro que tirava dúvidas da sexualidade, ai a gente ficava discutindo, conversando e a minha irmã mais nova também, mas ela não se interessava muito, mas acho que por conta da idade também. (MALI)

> Na minha infância não lembro de ter se falado sobre sexualidade, lembro que a primeira vez que.ouvi falar foi num livro. Sempre li muito então descobria muita coisa através da leitura, nem muito de conversa com amigas, mas muito através da leitura. Lembro que a primeira vez que vi a palavra masturbação fiquei curiosa em saber o que significava e fui procurar no dicionário porque não tinha cara de perguntar a ninguém lá em casa, talvez ninguém soubesse também pela questão da moral, e aí descobri o significado da masturbação no dicionário e depois na escola. Quando entrei para o ginásio a gente tem mais abertura e lá se conversa mais sobre isso, mas em casa não se conversa sobre sexualidade de ninguém e até hoje é difícil. Intimidade sem dúvida nenhuma, mas, não se tratava sobre sexo. Em casa, a única coisa que aconteceu que as pessoas me direcionaram foi a questão da menstruação, de usar absorvente, da higiene, isso foi falado, mas, fora isso mais nada.(LUANDA)

A ausência de diálogos sobre sexualidade nestas famílias pode ser compreendida a partir de fatores relacionados a geração, classe econômica. Percebemos em seus discursos que as professoras aprendem sobre a sua sexualidade, seu corpo, através de ações fora da casa, concernentes ao espaço da rua, com o estabelecimento de outras redes de socialização para além da família. Tal situação deve-se ao fato de que a construção de gênero não poder ser confinada à esfera da família e à experiência doméstica, mas liga-se a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder (SCOTT, 1991).

Essa amplitude dos contextos nos quais são aprendidos os papéis de gênero é algo que muito nos interessa nesta pesquisa, na medida em que dentre eles temos a escola como um dos locais privilegiados de assimilação de referenciais de gênero, ainda hoje baseados na associação da masculinidade ao poder. O espaço da família aqui é, dessa maneira, identificado como um dos locais privilegiados para se olhar como *o habitus* foi formado e implicam nas construções de gênero apreendidas através da mais tenra idade, lições, digamos assim, introduzidas junto ao mingau na mamadeira, visualizando em que medida e de que maneira esses aprendizados conformam sua vida enquanto mulher negra e educadora.

5.3 - Sobre Estética

No contexto das falas das professoras sobre as relações raciais vivenciadas no contexto da família, percebemos a presença muito forte do tema da Estética como espaço de vivência de conflitos. A família apresenta-se como um espaço importante onde a estética é construída, às vezes único espaço de aceitação; outras vezes, na busca de proteger as crianças dos preconceitos raciais, a família funciona como instância incentivadora de padronizações baseadas no referencial estético branco:

> A gente sentia muito, pelo menos eu percebia na escola quando a gente estudava numa 4ª série eu me lembro quando a gente tinha assim uns dez anos mais ou menos, na escola só estudava meninas brancas e de cabelos lisos e tinha uma colega minha que ela usava peruca. Naquela, quer dizer, naquela época era muito engraçado e hoje eu vejo porque ela usava peruca, uma criança de dez anos usava peruca lisa. Era uma garota negra, era só eu e ela na sala. A minha mãe prendia o meu cabelo de rabo de cavalo e fazia uns cachinhos na frente o dela não dava para fazer esse tipo de penteado então ela usava uma peruca. (MALI)

É comum, entre pais e mães negros/as, a idéia de que nas lutas sucessivas para reduzir o preconceito racial, uma estratégia eficaz é a adequação da compreensão de seus filhos e filhas sobre a necessidade de incorporação de referenciais estéticos brancos. A condição de ser visto como homem ou mulher negra, invariavelmente, faz com que se experimente algum grau de rejeição, sendo a estética um território onde se reflete negação da nossa imagem física.

Esse comportamento, na maioria das vezes, cumpre um ciclo de auto-rejeição experimentado por esse pai e por essa mãe, estimulados ao branqueamento também por seus pais e membros da família. Essa dimensão onde a estética é campo de introdução de estereótipos está articulada com outras redes de disseminação de preconceitos também baseadas na negação e/ou representação negativa da imagem da pessoa negra, a exemplo dos meios de comunicação e livros didáticos.

Baldwin (1994, p. 73) refere-se ao esforço permanente que pais negros nos EUA faziam em sua infância, tentando colocar suas crianças na linha, transformando-as em cópias carbono dos típicos meninos e meninas brancos, americanos, protestantes de classe média:

> O cabelo era sempre atacado com vaselina, fortemente escovado e penteado, era vergonhoso ter cabelo pixaim. No inverno, pernas, braços e rostos eram sempre besuntados, para não parecerem cor cinza. Éramos sempre escovados e polidos, como se houvesse a esperança de que pudesse eliminar qualquer nódoa. Eu me arrisco a dizer que as crianças negras da minha geração, de qualquer modo, tinham um contato mais precoce e doloroso com o sabão, do que qualquer outra criança de qualquer outro lugar. As mulheres ficavam o tempo todo alisando ou cacheando os cabelos, usando cremes descolorantes. E, mesmo assim, ficava claro, que nenhum desses esforços os liberava do estigma e do perigo de ser um negro; esses esforços apenas aumentavam a vergonha e a raiva. Não havia jeito de encontrar, onde quer que se buscasse, uma imagem aceitável de si mesmo, qualquer prova da própria existência.

Fanon (1983) refere-se ao não olhar e ao olhar desumanizador aos quais homens, mulheres e crianças negros são submetidos desde a infância. Esses, para ele, são olhares racialmente codificados, que criam continuamente uma falta, constituída pelas representações sobre o que é ser negro/a e os efeitos do esforço em buscar ser o que não é. Para o autor, essa falta é histórica e racial, onde depois de atacado em vários pontos, o esquema corporal desmorona, sendo seu lugar tomado por um esquema epidérmico racial.

A fala de Luanda ilustra bem o que significa a experiência de pessoas negras diante das regras estéticas da branquitude:

> Onde moro tem outro prédio e tinha uns vizinhos que eram brancos, não tão brancos, cabelos lisos e pele mais clara e lembro que eu tinha uma inveja muito grande do cabelo de minha colega, achava o cabelo dela lindíssimo, escorrido, sem uma volta, achava lindo. Minha mãe sempre foi vaidosa e sempre fez cabelo, espichou o cabelo e até os sete anos meu cabelo era natural, cacheado, ela começou a espichar meu cabelo, ela fazia cabelo em casa, fazia unha e por fim eu caí também no espicho. A questão da relação racial, existia muito a coisa de que quem era belo era quem é branco, então a gente tentava se aproximar o máximo da beleza branca, ao menos o cabelo, era aquele cabelo bem espichadinho no máximo botava uns cachos, ou então na adolescência dormia de bobe para ficar com aqueles cachinhos, roupa quem fazia era minha mãe, raramente se comprava uma roupa na rua, só calça jeans ou então camiseta de malha, mas, vestido, conjunto era minha mãe que fazia. (LUANDA)

A questão da estética no âmbito das relações raciais tem sido bastante abordada. Muitos teóricos concentram-se na dimensão do corpo e nos sentidos corporais, um território fértil de análises das repercussões e conseqüentes mazelas ocasionadas pelo racismo. Nesse contexto vale ressaltar que as violências simbólicas praticadas através da invisibilidade e/ou

negação da imagem das pessoas negras não é uma ação que se dá apenas no âmbito interpessoal. Aliás, talvez essa seja uma dimensão básica das práticas discriminatórias.

Ser encarado e considerado como um tipo de beleza é negado através de discursos diretos do tipo: "é negra, mas até que bonitinha", frase dentre muitas outras ditas através de uma manifestação explícita da rejeição da imagem negra como referencial estético. É o que também, cotidianamente as crianças negras sofrem, por exemplo, ao exibirem a arte de suas cabeças através de tranças nagô, e não receberem nenhum elogio nos espaços onde passam.

Com Foucault (1985), aprendemos que o olhar foi ligado não só aos engodos psicológicos do imaginário e às dialéticas interpessoais do olhar, mas também às instituições sociais da vigilância e do espetáculo. Assim, o drama da invisibilidade que nos leva, muitas vezes, a um auto-repúdio e, em cascatas, a violências do alisamento, do cacheamento e outras formas de refletir o que pensamos sobre nós mesmas/os é garantido e estimulado por grandes esquemas de negação da negritude. Nuttal (2004) em Subjetividade da Branquitude, nos alerta para a ênfase de alguns estudos sobre Branquitude, sobretudo de base britânica e norte-americana, na tentativa de colocá-la como constructo sócio-histórico, de mostrar como a branquitude foi e continua sendo percebida como um conjunto de pessoas, e não como um discurso.

Para uma melhor compreensão de como o tema estética está tão centralmente localizado nas falas das professoras sobre as suas experiências, de forma geral, na voz de negros e negras ao falarem de sua identidade racial, precisamos entendê-la como um tema onde rebatem percepções, imaginações e comportamentos cotidianos das pessoas em larga escala, a partir da supervaloração do ser branca/o. Nesse sentido, é importantíssimo ressaltar o papel dos meios de comunicação na construção de representações sociais, na visibilidade e valorização das pessoas brancas. Da mesma forma que Sovik (2004), ajudada ainda pelas falas das professoras e histórias que dão corpo a este texto, parto da proposta de consenso de que ser branco exige ter pele clara, cabelos lisos; que ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega uma certa autoridade ou respeitos automáticos, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco

não exclui não ter sangue negro, afirmação feita correntemente pelos que anseiam ser politicamente corretos, utilizando a mestiçagem para se isentar e não assumir a existência do racismo como, sobretudo, impedimento do acesso de negros e negras aos diversos espaços de poder. O desafio posto permanentemente, também para as informantes desta pesquisa, é superar a noção da diferença como aspecto negativo, na medida em que sofrem os efeitos dessas representações nas suas vidas pessoais e ainda no seu trabalho de formação educacional de crianças.

Segundo Guerreiro Ramos (1995), a branquidade é um ideal estético. A afirmação desse ideal tem se dado nesses quinhentos anos através de estratégias de disseminação de valores baseados em signos da branquidade. Ramos aponta que o grande número de estudos sobre os negros feitos por "brancos" brasileiros se constitui como um forma de difusão de idéias e práticas que buscavam reafirmar, através de novas edições, dogmas sobre a negritude, para ressaltar o eurocentrismo que nunca foi silenciado nas mentes dos descendentes de escravistas, anunciando e reafirmando sua branquidade.

Schwarcz (2003) em Espetáculo das Raças analisa produções científicas de diversos autores clássicos, responsáveis por produzir, afirmar representações estéticas e subjetivas que comprometeram e ainda repercutem sobre as vidas de crianças e adultos negros no Brasil.

A autora ressalta que:

> [...] a percepção da "diferença" é antiga, mas sua "naturalização" é recente. È apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das "diferenças" transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. "Naturalizar as diferenças" significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. (SCHWARCZ 2003, p.65).

No Brasil, o projeto de consolidar abordagens sobre a diversidade no âmbito da ciência determinista do século XIX e não a partir de considerações ligadas a cultura desenvolve grandes modelos originados da biologia, através dos quais se classificava as

diversidades. Apesar de não serem as únicas versões explicativas da sociedade e do seu comportamento, essas teorias tornaram-se aqui bastante populares.

Schwarcz (2003), adverte que no Brasil para o uso inusitado da teoria original, através da combinação da interpretação darwinista social combinada a perspectiva evolucionista e monogenista. Nesse contexto o modelo racial servia para explicar diferenças e hierarquias, mas sem impedir arranjos teóricos que comportavam a idéia de nação mestiça.

A autora observa que até os anos 30, a presença de uma grande disseminação de autores que abordam a questão racial. Esses intelectuais estão vinculados a instituições[19] de pesquisa onde encontram espaços privilegiados para a produção de idéias e teorias e para o seu reconhecimento social, que apesar da diversidade de características internas , de atuação, dialogavam entre si sendo arenas específicas de seleção e consagração intelectual.

Outras instituições como as Academias de Letras e escolas militares, espaços de consagração intelectual, também contribuíram, ainda que em menor escala para disseminação do racismo científico. Seja por conta de pouca dedicação, neste momento, à produção e pesquisa como em Letras, ou por estarem voltados para outros estudos como positivismo como no caso das escolas militares as produções acadêmicas, a literatura, a dramaturgia veiculada, sobretudo através dos meios de comunicação de massa foram responsáveis pela venda do prestígio da branquitude durante anos.

Esta trajetória nos permite compreender como o racismo foi se fortalecendo por entre estruturas institucionais capazes de influenciar os diversos setores da sociedade. Através de sua grande capacidade de comunicação formaram um pensamento nacional sobre a diversidade, onde a miscigenaçãotem um lugar central.

[19] Schwarcz(2003) faz uma análise de museus etnográficos brasileiros, institutos históricos e geográficos, faculdades de direitos e medicina, com o intuito de observar os diferentes trajetos que uma mesma doutrina percorre.

Em tempos do século XXI percebemos os efeitos dessa base epistemológica, atualizada em "novos" discursos universalistas, transitando nos universos das diversidades, mas ainda desejando retirar a diversidade humana do reino da cultura para aprisioná-lo em espaços seguros de uma suposta razão científica.

Nesse sentido, Sovik (2004) ressalta que cada vez mais o brasileiro branco se constrange menos com a marca da miscigenação. Ou seja, mesmo ouvindo-se declarações de pessoas brancas que vez por outra ressuscita uma avó, ou qualquer ancestral negro, isso não abala as benesses da branquidade, entendida como um lugar de fala confortável, privilegiado e inanimado, de onde se tem a ilusão – poderia acrescentar-se – de observar sem ser observado, Piza (2000).

Assim, não é à toa que todos os dias imagens televisivas entram em milhões de domicílios e oportunamente nas cabeças de tantas pessoas, veiculando códigos de estética padronizados, sem provocar nenhum incômodo. A hegemonia do branco como referencial estético não foi e nem continua sendo imposta de maneira instantânea, mas dentro de um processo de hegemonia apontado por Stuart Hall (2003):

> As idéias dominantes não encontram sua garantia em um acoplamento já dado com as classes dominantes. Em vez disso, o processo a luta ideológica destina-se ao acoplamento eficaz de idéias dominantes ao bloco histórico que adquiriu o poder hegemônico em um período específico. (HALL, 1996, p.44).

Podemos afirmar que a vontade de aproximação do referencial estético branco dessas mulheres quando crianças e os conflitos que ainda enfrentam em relação a sua auto-imagem foram fomentados por várias vias, de variadas formas textuais que afirmam a cada mulher negra que há algo de estranho na raiz do seu cabelo, já que como diz Sovik (2004, p. 371), ninguém é branco no Brasil, enquanto as louras reinam no espaço público.

Dessa maneira, o caminho de ler nos depoimentos das professoras as vias da construção de sua identidade de raça e de gênero encontra na dimensão da estética, indícios de como essas mulheres gestaram sua visão enquanto mulheres negras, tendo como

referência o plano de branqueamento proposto para o Brasil. A política do transforme-se para que seja aceita, se encarrega de construir discursos de convencimento de que se não é possível deixar de ser negro/a, é possível não pensar sobre isso, assumindo a imagem licenciada a transitar, como encontramos nessa fala de Luanda:

> Comecei a ler com seis ou sete anos, ler corrido sem soletrar e na escola que estudava os donos da escola eram brancos e a maioria dos meus colegas era de negro, a professora também era negra e tinha um bom relacionamento. Não lembro de nenhum problema a cerca disso, tinha sim, é claro, de você se sentir feia, a questão da auto-estima, por exemplo, lembro claramente a imagem que tinha de mim na infância: magra, muito magra, dentuça, testuda e minha mãe inventava de fazer os cabelos, então nessa época já tinha os cabelos assim, arrumadinho, quando era mais nova fazia muito cachinho, lembro que andava muito de trança, minha mãe puxava, puxava muito meu cabelo e fazia aquelas tranças bem apertadas que o olho ficava puxado, meio japonesa, acho que muita gente tem essa experiência. Quando ela fazia cachos aproveitava e enfiava a mão neles e abria os cachos todos, porque meu sonho era andar de cabelo solto, só andava de cabelo preso, preso, preso, então meu sonho era andar de cabelo solto, aceitei passar para o espicho para poder andar de cabelo solto, porque minha mãe acha feio o cabelo cacheado aberto e meu pai achava bonito um cabelo arrumado e para ele cabelo arrumado era um cabelo escovado. A maioria das crianças negras e todas estavam então nesse formato, nesse padrão, se você não espichasse o cabelo ou não alisasse, passasse pasta, teria que ficar de trança e tinha muita trança. Os meninos estavam de cabelos cortados, nunca vi nenhum colega de cabelo grande ou rastafari, não era comum.(LUANDA)

Para homens e mulheres negras, a relação com a sua auto-imagem é um dos maiores desafios enfrentados diante dos efeitos do racismo. Fankenberg (2004, p. 309), em seu artigo “A miragem de branquitude não-marcada”, afirma que os estereótipos seriam banais, se não fossem tão letais, tão contundentes em termos físicos, emocionais, afetivos e espirituais.

Durante esta pesquisa, muitos foram os momentos em que as entrevistadas narraram aspectos de suas vidas vistos aqui como fundamentais para entendermos como elas foram se gestando e sendo gestadas enquanto mulheres negras, através de passagens cheias de violência, do ponto de vista simbólico-emocional, extremamente comuns a crianças negras, mas não menos assustadoras, sobre o tratamento de suas imagens. Nesse contexto, os preconceitos raciais vão dando corpo a dados sobre como a identidade enquanto negra foi

também ditando e compondo a sua identidade enquanto mulher, como vemos na fala a seguir:

> O padrão era: as meninas são boas, os meninos são ruins. As meninas eram as boazinhas, quietinhas, calminhas e os menino são danados, rebeldes, sempre repetem de ano e as meninas não. As meninas foram feitas para passar de ano. Tinha muito drama de ser a melhor da sala. É... para mim era um drama porque era bom e era ruim. Era bom porque todo mundo te elogia: olha que menina inteligente, menina dez, etc. Mas, ao mesmo tempo existia a cobrança de você ser sempre boa, de você não falhar, se você falha já cai do outro lado, do lado dos que não prestam. Estudei três anos seguidos com a mesma professora, da primeira à terceira serie, professora Maria do Carmo, de quem gosto até hoje. Lembro que em gramática tinha que decorar algumas coisas, até hoje sei por causa dela, quando terminava a segunda e começava a terceira ela fazia uma sabatina para saber quem lembrava dos assuntos e assim antes de voltar a escola começava a estudar para me lembrar de tudo, para que se ela me perguntasse não errar, então tinha essa ansiedade... Sempre, tinha as pessoas da família. Eu nunca apanhei porque sempre fui boazinha, sempre obedeci, sempre fiz tudo certo, nunca ia de encontro a ninguém, nunca dizia não, só dizia sim, nunca questionei, sempre fui muito obediente. Passavam para mim que ser obediente é ser bom, então acolhi isso como verdade absoluta, minha infância foi muito assim na base do querer agradar e aí nunca apanhava porque fazia tudo certo, no ginásio também foi a mesma coisa e na escola também não era diferente sempre fui boa aluna, fazia tudo certo. (LUANDA)

Através da literatura especializada e dos dados coletados em campo, tentamos aqui considerar como raça tem a ver com uma multiplicidade de fatores históricos, políticos, pessoais, sendo ao mesmo tempo um constructo que muda ao longo do tempo. A construção de raça, todo tempo, encontra-se na voz das entrevistadas com outras dimensões como o gênero. Neste sentido, a negação e a padronização referenciada na branquitude em detrimento da beleza negra, da mesma forma, mostram que foram informados por tipos de comportamentos, estratégias de destaque baseadas no esforço e na conciliação, códigos comuns ao repertório do que a sociedade espera das mulheres, e especialmente das mulheres negras, fortalecidos, reproduzidos no espaço da família e que também se encontrarão com o mundo do trabalho através do exercício profissional do magistério.

6 - RAÇA-GÊNERO-FAMÍLIA E CARREIRA DOCENTE - CRUZANDO FAMÍLIA COM PRÁTICA PEDAGÓGICA

Oxum, Oxum
É uma beleza
Oxum, Oxum
É uma grandeza.
Landes (2002, p.218)

A antropóloga Ruth Landes em *Cidade das Mulheres*, obra que data de fins da década de 30 do século passado, fez uma incursão no universo religioso de matriz africana na Bahia ressaltando o papel das mulheres nesta organização. "Eram as mulheres do candomblé que canalizavam a vida das gentes da Bahia" (LANDES, 2002, p.279), afirma a autora destacando a importância do candomblé como espaço onde as mulheres negras atingiram o auge de eminência e poder.

As religiões africanas no Brasil foram fundamentais para preservação da ancestralidade e, por conseqüência, para existência de um modo de vida inspirador da sociedade como um todo, onde as mulheres são lideranças responsáveis pela educação da família e da comunidade. A relação entre mulher e educação, dessa forma, se vê imbricada nas relações de raça-gênero, já que além da participação fundamental das mulheres na educação doméstica, elas são agentes centrais na construção do magistério no Brasil.

Aqui interessa-nos analisar a formação acadêmica e a experiência da docência. Antes, vale ressaltar que perceber como as professoras negras manejam as dimensões de raça-gênero no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas requer uma análise que privilegie as memórias delas sobre a escolarização e a interlocução disso com o contexto familiar. Esse foi o pressuposto teórico-metodológico perseguido neste trabalho.

Para fazer um mapeamento sobre as trajetórias profissionais, tomei como ponto de partida a formação escolar das professoras, onde já aparecem falas que mostram como essas mulheres chegaram ao magistério. Foi feito um cruzamento com a literatura sobre a

construção do magistério e a participação feminina no contexto do Brasil, a fim de ter o subsídio de um referencial histórico que permitisse melhor localizar e analisar os depoimentos das professoras.

Das quatro entrevistadas, duas estudaram em escolas particulares durante a educação infantil o que corresponde hoje ao ensino fundamental, enquanto as outras duas estudaram sempre em escolas públicas.

Mali fala como foi a sua primeira experiência escolar:

> Foi muito mais marcante nessa escola é que quando eu fui, eu tive o privilegio na verdade de estudar na educação infantil na escola pública não tinha educação infantil e foi o primeiro ano que colocaram esse centro de educação infantil eu me lembro e daí eu fui para a alfabetização que era chamado de classe de alfabetização nessa escola então eu fui ansiosa que era uma escola grande e no primeiros dias que eram as carteiras de duplas eu sentei junto com uma menininha nos primeiros dias de aula eu não me lembro muito bem se foi no primeiro dia eu tinha uns sete anos, seis pra sete e uma menininha do meu lado ela chorava pra caramba, chorava muito e eu até então eu consolava falando para ela que ela não precisava ter medo da escola que a escola ia ser uma coisa boa e coisa e tal e ai a freira muito tímida, irmã Cristina , eu me lembro bem uma irmã branca ruiva veio e perguntou pra menina porque que ela estava chorando e ai a menina disse que ela não queria sentar perto de mim porque eu era uma preta suja e ai a irmã o que ela fez simplesmente tirou a menina do meu lado e me deixou lá sozinha atestando realmente que eu era preta e suja.(MALI)

A escolha dessa fala se deu não só pela contundência capaz de mostrar mais uma vez a presença de discriminações raciais na infância da informante, mas, sobretudo por ela ser uma reminiscência da infância que se ligará à atuação profissional dessa professora.

Mali afirmou que desde a adolescência desejava ser professora, associando o seu investimento na escolarização também à vontade de estar fora do contexto doméstico da família:

> A minha irmã mais velha já era professora, a minha irmã ela fez técnica de contabilidade também a segunda ela é bancaria até hoje e a minha mãe também queria que eu fizesse técnica de contabilidade e não sei não mais eu não queria

> eu queria fazer magistério, ai então pra agradar a minha mãe eu fiz contabilidade, estudava de tarde e a noite e trabalhava pela manhã. Na verdade eu hoje entendo isso nos morávamos todo mundo numa casa só, lá em São Gabriel então gente morava eu, minha mãe, meu pai, minha irmã mais nova, a minha irmã mais velha as três filhas, o marido numa casa só, minha irmã a mais velha sacaneava eu e minha irmã mais nova éramos babas das meninas, faxineira, cozinheira, lavadeira daquela casa toda, então eu preferi ocupar, sabe quando você usa aquela estratégia de estar fora de casa o dia todo, não é que não queria fazer nada eu achava injusto ou se dividia o serviço com todo mundo...

O desejo de ser professora desperto já na infância e na adolescência também aparece nos depoimentos de duas outras professoras:

> Eu sonhava desde peque em ser professora, pegava minha irmã e ficava ensinando. Não ia para a escola porque meu pai não queria que a gente estudasse e como fui a primeira fiquei até dez anos sem ir para a escola até minha mãe me matricular, minha mãe me alfabetizou em casa porque ela sabia escrever, ler e quando ela conseguiu convencer, porque tinha que ser por convencimento, aí fui para a escola fiz um teste e já entrei na terceira série, por conta da idade. Não na terceira não na segunda série e aí fui em frente e consegui. Acho que fiz a segunda e a terceira series num ano só. (SENEGAL)

> Essa tendência pra ser professora já veio desde a infância, tenho bem claro na lembrança que minhas brincadeiras eram só de escola. Uma vez fiz uma brincadeira de escola e veio parar na minha mão o recibo de luz da vizinha e isso gerou um conflito porque na minha fala de professora, na brincadeira, falei alguma coisa sobre não pagar a luz e essa pessoa, por sinal uma mulher negra, discriminou mesmo e levou para o outro lado e deu uma briga, tomei uma surra. Se fosse questão de ficar frustrada e não ser professora tive esse motivo. (CABINDA)

Apenas Luanda afirmou que:

> Foi por acidente. Quando sai do ginásio estava no auge informática e eu pensei em fazer na época processamento de dados, falei com meu pai só que na época ele estava doente, ele tem câncer e está fazendo um tratamento muito caro, pagando os remédios e ele falou "olha, não dá para pagar uma escola para você particular, ainda mais isso que você quer porque é muito caro então você vai ter que escolher um curso de escola pública" e de todos os cursos que tinham na época, como secretariado, e vários outros cursos, inclusive magistério, acabei optando por magistério porque achei que de todos este era o que nunca ia faltar vaga.(LUANDA)

A experiência escolar no Brasil se instala tendo um caráter proselitista, através da conversão religiosa cristã como meio de submissão e expropriação cultural e econômica.

Esta foi uma das vias pelas quais a colonização se impôs, sob o discurso da necessidade de ensinar a civilização, implantando o que Frankenberg (2004) denomina de projeto racial.

As linhas de pensamento coloniais e escravocratas impuseram uma série de concepções que conflitaram com a visão de mundo indígena e posteriormente africana, ditando reformulações na participação social de homens e mulheres. O trabalho feminino, alocava desde a colônia, além da negação da participação ditada pelas novas regulações de gênero, as marcas da exclusão étnico-raciais.

O advento da escolarização feminina no Brasil se coloca inicialmente dentro de um contexto de extrema dificuldade, já que só em 1824 foi proposta a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Antes disso, a maioria da população não tinha acesso à educação, estando a mulher ainda mais distante de uma experiência escolar, já que não havia escolas femininas e elas só podiam ser educadas nos conventos (NOVAIS,1997).

Em 1816, ano de chegada da Côrte Portuguesa no Brasil, tem início a instrução laica para a mulher, através de senhoras portuguesas, francesas e alemães que ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional (NOVAIS, 1997).

Esta pequena incursão na história mostra como se dá a participação da mulher no processo de escolarização, marcado exatamente pela não participação. Voltada para formações consideradas femininas, havia uma grande diferenciação entre escolas de meninos e meninas, feita por uma legislação que restringia, por exemplo, o ensino de aritmética nas escolas às quatro operações, para as meninas.

A possibilidade de trabalho estava no espaço da casa. Vale ressaltar que este tipo de trabalho, apesar da importância estrutural na vida da família e da sociedade em geral, sempre teve baixíssimo prestígio. O espaço da rua se constituía como território masculino, e as atividades aí desenvolvidas por mulheres tinham um lugar social extremamente desqualificado. O trabalho doméstico desempenhado pelas mulheres estava relacionado a idealização da família, a pureza da mãe e a funcionalidade da sexualidade conjugal.

O ingresso da mulher no Magistério, na função de professora, se dá, segundo (NOVAIS, 1997, p.18), através do advento da escolarização feminina sob o patrocínio do Estado. Estudo, trabalho e, sobretudo, a associação desses dois elementos não era atividade pensada para o universo feminino. O trabalho feminino no Brasil baseava-se em atividades realizadas dentro da casa, como costura, assistência à saúde, manutenção do espaço doméstico, sempre sem ou com remuneração irrisória, excluindo a necessidade de instrução. Legislações como o Ato Adicional de 1834, passa para a província o poder de legislar a educação do povo e também as escolas promotoras desta educação. Esta lei também retrocede em relação o pautado pela legislação vigente até 1827, de caráter incentivador da centralização do ensino e da uniformidade da educação em seus níveis mais baixos, representando a diferenciação de tratamento entre professores e professoras atuantes na educação básica popular.

A partir daí foi como se a incompetência feminina tivesse passado a ser institucionalizada, o que colaborou e muito para o aumento da interiorização e do conseqüente desprestígio do papel social da mulher. Aqui nascem práticas contemporâneas, como a admissão de professores leigos e não-concursados submetidos a salários diferenciados, ou ainda a contratação de estagiários/as para desenvolver totalmente a função do titular e não para ter uma experiência de trabalho ligada a sua formação acadêmica.

A participação das mulheres negras no campo da educação pode e deve ser compreendida de forma ampla, buscando contemplar as várias ações de cunho educacional nas quais as mulheres historicamente podem ser relacionadas. Responsáveis diretas pela educação de seus filhos, sobrinhos, vizinhos, filhos de seus patrões, muitas vezes sem contar com a ajuda afetiva e material de outras pessoas, as mulheres negras colocaram sua marca na formação humana de mulheres e homens deste país.

Geralmente encontramos justificações sobre a escolha de ser professora associada a uma vocação. LINO (1996, p.11) questiona o grau de liberdade da opção pelo magistério

das professoras negras. A autora questiona o peso para uma família negra e pobre em ter uma filha, irmã ou tia que se torna professora. A possibilidade de uma alternativa, além do trabalho doméstico, primeiro trabalho de muitas jovens negras, sem dúvida foi e ainda é um dos fomentos para a entrada das mulheres negras no magistério, sobretudo no a partir do surgimento do curso profissionalizante.

No depoimento das quatro professoras percebo a presença de situações diferenciadas de aceitação e outras de rejeição com relação ao exercício profissional por parte da família, como vemos a seguir:

> Lá em casa, meu pai, valorizava muito o professor, ele achava que era uma das melhores profissões que podia existir... a forma como ele falava das amigas professoras que ele tinha... ele achava que ser professora era ser independente. Minha mãe não concluiu o magistério, fez até o primeiro ano porque ela ficou doente e não teve condições, mas ela tentou fazer lá no ICEIA à noite, já com quarenta e poucos anos minha mãe estudava, mas, ela teve um problema de saúde muito serio e teve que parar e nunca mais voltou e na minha família sou a primeira professora e a primeira mulher a ter um curso universitário, não só mulher, mas a primeira a ter um curso universitário e as que vieram depois de mim são duas primas que são professoras e outra que fez Turismo.(LUANDA)

> Um motivo forte foi termos sempre um motivo que desperta a gente inconsciente e minha parte inconsciente do ser professora foi essa: eu sempre brincava de professora, sempre representava a figura da professora e com treze anos já tinha a vaidade de querer ter minhas coisas, então meu pai fez um banco grande para mim e comecei a alfabetizar as crianças que não tinha condições de pagar a escola, as crianças que tinham assim as condições financeiras bem pouquinha e comecei a ensinar essas crianças na minha casa e fui pegando gosto, achei aquilo legal. Uma coisa que despertou muito meu interesse em ser professora foi o fato de ver que elas aprendiam e para mim era muito legal ver elas aprendendo a ler, como uma obra de arte: foi eu que fiz. E para mim foi muito legal sempre gostei da figura do professor, para mim era uma figura forte, aquela coisa de estar levando o conhecimento e na minha época tinha a coisa do poder, a figura do professor para a gente era uma figura que representava o poder e hoje agente sabe que todo mundo é igual, todo mundo ajuda todo mundo e essa coisa do poder já fica para trás.(CABINDA)

> Quando escolhi ser professora meu pai disse: “você vai morrer de fome”, para que queria estudar, estudar tanto para ser professora?” Um terror! E minha mãe dizendo a ele “Edson deixe isso ai”, “Não porque ela vai morrer de fome, gastar dinheiro para quê?” porque no ICEIA tinha que gastar o transporte e foi um dilema muito grande para minha mãe e ela disse assim “então eu pago, vou fazer minhas costuras e pago”. Aí fui fazer o Magistério, não tive festa de formatura, nada disso porque no dia da minha formatura ele disse “hoje nós vamos nos mudar”, foi o dia que ele conseguiu realizar o sonho dele e mudamos para uma casa no Imbuí, depois da maratona de comprar o terreno e construir ele construiu uma mansão. Então, nesse dia, no dia que me formei, ele disse o caminhão vem

> par a gente se mudar e minha mãe disse "meu Deus! Edinho não faça isso com amenina" e ele "não hoje é que a gente vau se mudar" e colocou as coisas no caminhão e mudamos. Minha tia tinha comprado um vestido para mim e fui para a colação de grau. Sei que ele tinha muito preconceito contra isso e minha mãe sempre me apoiou. (SENEGAL)

Em todas as falas encontramos a busca de novos acessos capazes de romper a exclusão, a não participação do tempo presente e num futuro que se delineara-se. Autonomia financeira, saída do espaço da família, prazer em construir o conhecimento junto com outras pessoas, são alguns aspectos que são explicitados e que inspiravam os projetos de ida das professoras.

Mais um motivo da escolha pelo magistério trazido pelo depoimento de Mali e de Senegal me interessou em particular por retomar uma situação vivenciada na infância que apresenta ligação explícita com a construção de sua identidade racial e de gênero.

> Quando eu tinha 19 anos eu sei quando eu tinha sete anos. E hoje eu entendo que é isso e porque eu trabalho também com educação infantil, eu sei que é isso porque você acaba resgatando a sua história de vida. Esse ano, na matricula da escola que eu trabalho eu cheguei 6:00h da manhã na escola no dia dois de janeiro, tinham pra mais de 500 mulheres na fila que dormiram na fila desde sexta - feira pra poder ter uma vaga pra matricular o seu filho na escola e a minha mãe fez isso a 30 anos atrás pra conseguir uma vaga pra mim na escola pública de educação infantil. Elas dormiam dois dias na fila, isso em 1973 nos estamos em 2004 e muitas mulheres dormindo na fila pra conseguir matricular! Então, é isso, é por isso que eu vejo que essa minha paixão por educação infantil, essa coisa de trabalhar com crianças é isso quando eu cheguei, falei poxa, eu cheguei super cedo na escola a matricula só vai começar as 8h00 , poxa ficar ali, você dormir na fila, choveu, pra conseguir matricular..., Não mudou nada, não mudou nada. São crianças negras, pobres da periferia, pra conseguir uma vaga. (MALI)

> Eu já trazia isso dentro de mim que eu tinha que me resolver primeiro se quisesse ser realmente uma professora senão não adiantava. Primeiro a sexualidade, depois as questões de raça porque ficou muito dolorido para mim, ver meus amigos serem expulsos da minha casa porque eram negros, então quando lembro dessas coisas que aconteceram com meus amigos e tenho um público de alunos que são quase 100% de crianças negras isso pode se repetir com qualquer um deles e aí pensei "meu Deus não posso torná-los vítimas tenho que dá armas para eles para lutar porque minhas amigas já passaram por isso e eu chorava, gritava, esperneava, mas não tinha meios de dar essa ajuda para elas, eu via o sofrimento de você chegar numa casa e ser mandado embora. (SENEGAL)

A fala de Mali ressalta como a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade com considera Moita (2000). A autora afirma, através de Lipianski que:

> A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categoria de pertença e pela sua situação em relação aos outros... A identidade resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal. (MOITA apud LIPIANSKI 1990, p.72)

Ela aponta uma hipótese, com a qual me concordo, de que a identidade vai sendo desenhada não só do enquadramento intraprofissional mas, também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos sociais. O papel da profissão na vida e o da vida na profissão, segundo ela, estão em sincronicidade com os efeitos das "porosidades" e dos "fechamentos" entre os vários universos de pertença.

Assim, segundo (MOITA, 2000, p.116) a história de vida, põe em evidência "o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num dialogo com os seus contextos".

A decisão de ser professora, dessa forma, foi para as quatro pessoas uma escolha condicionada pelo desejo de continuar os estudos; pela dificuldade em investir em outras perspectivas profissionais improváveis, para meninas negras, como revelou Luanda:

> Acho que como todo mundo eu queria ser médica, não fugi ao padrão de querer ser médica não, eu sonhava em ser médica, mas, nunca foi um sonho de ansiedade e acabei indo fazer magistério por falta de opção e incentivo"; pela possibilidade de inserção no mundo do trabalho para além da casa; mudança de status social superando o que está programado como horizonte para as mulheres negras; e por visualizarem no espaço do trabalho educacional o potencial de realização de ações políticas ligadas as suas histórias pessoais.(LUANDA)

A passagem pelo curso de Magistério é revelada uma série de aspectos relevantes sobre a formação dessas professoras. Partindo do conceito de formação não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre vários pólos de identificação é fundamental (PINEAU, 1988), situo a passagem pelo curso de formação de professoras, tanto no nível médio quanto na Universidade, como uma etapa referencial importante na trajetória docente das professoras.

As professoras se referem ao curso de magistério como uma fase na sua formação profissional que apresenta limites teóricos e um distanciamento em relação à realidade vivenciada no cotidiano pedagógico. A seguir, uma fala de Mali apresentando seu olhar para sua formação acadêmica:

> O que eu lembro é que a gente estuda criança deslocada de tudo é só o que a gente estuda, criança só criança a gente não estuda a criança e sua realidade... Até na faculdade não se consegue fazer essa relação dos estudos de Piaget, por exemplo, considerando que essa criança tem alma, tem família. Usa a palavra criança e não usa menino e menina, sem uma especificidade. Então você estuda isso essa criança sem considerar na verdade esses outros aspectos de contexto social cultural, tanto no magistério quanto na universidade a professora está com a técnica, mas não consegue articular isso. Quando a gente estuda psicologia é você estudar essa criança fora desse contexto social e cultural ai você acaba pirando, como eu já tinha uma prática de sala de aula antes de entrar na universidade quando esses conhecimentos chegam até mim você consegue estar percebendo, mas quem não tem essa prática fica difícil. (MALI)

O depoimento da professora, ao afirmar que sua experiência prática em sala de aula lhe ajudou a dar sentido ao conhecimento acadêmico trabalhado no curso de Magistério, e posteriormente no de Pedagogia, denuncia a desconexão dos conteúdos trabalhados pelos currículos acadêmicos da realidade na qual as professoras/es vão atuar. Em sua fala, Mali apresenta o que Giroux (1995) denominam uma atenção para a política da localização, que consiste em reconhecer e questionar pontos fortes e as limitações daqueles lugares que nós ocupamos que moldam os discursos através dos quais falamos e agimos.

Nesses sentido Mali e Luanda afirmam:

> Sempre foi um pouco de embate com os professores porque como ficam na academia e pelo menos os professores que eu tive eles falam de um mundo completamente diferente do que elas mesmas vivem, foram muitos embates. Mas de uma certa forma quando você consegue cruzar isso com a sua prática você tem um outro olhar. A cada ano você vai estudando, ganhando um outro olhar, e aos poucos consegue estar mudando a sua prática.(MALI)

> Naquela época sim, hoje em dia não serve mais para nada porque todo dia muda os verbos: não pode botar no infinitivo, pode botar o verbo no infinitivo... Isso ajudou nessa parte técnica de saber planejar aula, recurso incentivador... Começo, meio e fim, tinha muita teoria, muita regra que na hora de estagiar, estagiei na Federação numa escola pequena que não lembro o nome e a sala era minúscula da quarta serie, porém os alunos eram adolescentes e você foi preparada para ensinar criança e ao chegar na sala você encontra adolescentes com diversos problemas diferentes e você não sabe o que fazer porque a teoria era uma coisa e a prática outra. (LUANDA)

As professoras assumem aqui um discurso baseado na possibilidade. Suas críticas a formação acadêmica demonstram um movimento, para uma ação de criação e recriação de estratégias, de qualificação da sua vida profissional, mesmo silenciosas e lentas. Suas práticas, assim eram beneficiadas pelo contato com referenciais teóricos novos para elas e pelo exercício de relacioná-los com o cotidiano.

Segundo as professoras as questões de raça-gênero no curso de Magistério e na universidade não eram tratadas invariavelmente:

> No magistério não me recordo de ouvir falar nada sobre raça-gênero. Estuda-se em psicologia, estuda-se em metodologia essa criança sem sexo, sem raça, sem cultura, estuda isso, então a gente esse grupo da sala que eram mais ou menos mulheres negras então agente estava discutindo, levava essa discussão que acabava na verdade levantando a discussão com o grupo todo mas sempre quem levava a discussão éramos nos nunca me lembro de ter vindo de um professor essas discussões.(MALI)

> Nada disso, completamente fechado, o curso de Magistério foi apenas um caminho para arranjar um emprego ter um diploma na mão, mas em termos profissionais.(SENEGAL)

> A fase do Magistério que pude perceber, principalmente fazendo um paralelo de outros seguimentos com a Faculdade é que só se preocupa mais com a parte pedagógica, didática, outro tema, hoje faço Educação Infantil na Faculdade, eu pensei que só ia lidar com as questões relacionadas do ensino prático-teórico,

> mas, temos a disciplina de Marcha, de ciências humanas e artes o que nos possibilita a ter essa visão. Hoje com a mudança do governo pedindo que seja inserida no currículo a questão afrodescendente no resgate da cultura africana hoje é presente isso e antigamente não era até mesmo em sala de aula, na minha sala de Magistério só tinha um rapaz que se formou em professor e hoje ele é um pedagogo, é cego, se formou pela UNEB.(CABINDA)

> Na universidade só se discutia isso porque tinha um grupo na turma que a gente conversava e a gente questionava o tempo todo os professores, então quem discutia isso era um grupo de alunos que de certa forma no embate com os professores acabava gerando a discussão na sala de aula, mas não que tivesse um currículo, você não percebia, pelo menos eu não conseguia perceber no currículo da universidade esse estudo. (MALI)

As falas relevam a ausência de debates sobre relações raciais nos currículos de formação dos cursos para o magistério e também na universidade. O contato com esse tema se dá apenas na relação com outras pessoas, sendo um discurso que andava na contramão. As falas mostram também o reconhecimento das professoras entrevistadas de que a presença de debates sobre raça e gênero no espaço da escola, na universidade, possibilita experiências acadêmicas diferenciadas, comprometidas com questões fundamentais para a formação das/os educadoras/es, enquanto intelectual e profissional e enquanto pessoa, como nos traz a professora Luanda:

> Sinceramente não lembro de nada, de terem tocado nesse assunto de forma firme, coesa, não lembro não. Para ser sincera o momento que tratei desse assunto de forma mais direta foi na Faculdade, muito pelo curso que fiz, História que como uma licenciatura, de certa forma tem sempre um numero de perguntas questionadoras nesse tipo. Aí então vi essa questão de etnia, gênero, raça no curso da Faculdade, mas, no segundo grau não lembro de ter sido tratada essas coisas. E essas questões tratadas na Universidade ajudaram. por exemplo, quando entrei para o segundo grau já não espichava mais o cabelo, tinha me rebelado contra a chapinha porque descobri que meu cabelo era cacheado e eu podia gostar do cabelo cacheado e comecei a deixar o cabelo cacheado, nunca mais espichei, dava algumas vezes escova, mas, já tem anos que não dou escova porque não é minha praia, botar bob... aboli todas essas coisas. Quando chego na faculdade pude ampliar minha visão de mundo e você percebe que ser belo vai além daquilo que você está acostumada a ver no segundo grau. Na escola que estudava ainda tinha muita gente de elite e eram pessoas que tinham vindo de escola particular, eram brancas, tinham cabelos lisos e se vestiam como pessoas de elite, falavam e iam a lugares que nunca fui porque na minha casa era assim e meu pai sempre foi muito limitado nessas coisas e nossas roupas não eram de griffe, nunca fomos a um cinema ou a um teatro com ele, ou a um restaurante, era tudo muito simples e a gente se acomodava com isso, aquilo estava bom, para mim nunca fez falta porque nunca tive, para mim sempre foi supérfluo essas coisas. Quando chega na faculdade a gente conhece outras pessoas e basicamente meus amigos na faculdade eram todos negros, alguns de pele mais

> clara, mas, negros, cabelos crespos, nariz...e ai que se foi discutir essas questões de pela primeira vez na minha vida mesmo.

Retomando o conceito de "formação" baseado não só no que é conhecido a partir do programado pela escola, mas numa complexidade de experiências vivenciadas nos diversos espaços de relações e, por conseqüência, potenciais de aprendizagem, encontramos no depoimento da professora indícios de como os espaços institucionais de educação contribuíram para a construção da sua identidade racial e de gênero. Mais uma vez a temática estética aparece em seu discurso como território fundamental de conflitos e descobertas sobre si mesma, sempre entrelaçados com o universo familiar, com a figura do pai, como uma referência que impôs muitos limites para suas inserções enquanto mulher e negra.

É explicita em sua fala a relevância das conversas com outras pessoas, o acesso a outros espaços, enfim, ir além do universo cotidiano, doméstico encontrando em outros espaços de formação educacional a possibilidade de estar fazendo reflexões sobre sua identidade, deflagrando rompimentos necessários a sua formação.

Os depoimentos das quatro professoras sobre suas escolarizações e sobre o contato com as temáticas de raça-gênero vêm associados à prática em sala de aula, revelando uma multiplicidade de sentimentos ligados a suas histórias de vida que marcam a sua identidade racial e de gênero e que constituem sua atuação enquanto educadoras. Ao falar da sua prática, as professoras começam a significar de forma extremamente interessante sobre a *função de transmissão cultural da escola* (FORQUIN, 1993, p.9). O autor afirma que as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam as professoras no mais profundo de sua identidade.

Assim, muitas vezes falar de como começaram a atuar como professoras, como lidavam com as questões referentes a diversidades, se mostra totalmente imbricado com coisas da sua vida particular, familiar, como a seguir:

> Quando comecei a ser professora, tinha muitas dúvidas porque eu já trazia isso dentro de mim que eu tinha que me resolver primeiro se quisesse ser realmente uma professora senão não adiantava. Primeiro a sexualidade, depois as questões de raça porque ficou muito dolorido para mim, ver meus amigos serem expulsos da minha casa porque eram negros. Então quando lembro dessas coisas que aconteceram com meus amigos e tenho um público de alunos que são quase 100% de crianças negras isso pode se repetir com qualquer um deles e aí pensei - meu Deus não posso torná-los vítimas tenho que dá armas para eles para lutar porque minhas amigas já passaram por isso e eu chorava, gritava, esperneava, mas não tinha meios de dar essa ajuda para elas, eu via o sofrimento de você chegar numa casa e ser mandado embora. Eu não queria, quero mandar meus alunos embora da minha sala. Para mim era primordial fazer diferente, só que é como falo para você tinha que me resolver primeiro, aliás, eu estou me resolvendo, a vida é um eterno crescer. (SENEGAL)

Forquin (1993) considera que: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos. Senegal, em seu depoimento, nos mostra o valor intrínseco do que se ensina, central na e para a singularidade da sua intenção docente como projeto de comunicação formadora.

> É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados , sua pertinência, sua consciência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta ou dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p.26)

Nóvoa (1992) faz referência a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, no contexto da vida dos/as professores/as, por conta de o magistério ser uma profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana. As falas das professoras nesta pesquisa mostram a riqueza e importância que a subjetividade cumpre, no caminho de revelar os sentidos que embasam as suas práticas educativas.

As maneiras de se ser professor relacionam-se, dessa forma, com suas experiências de vida, seus desafios emocionais, suas buscas afetivas, e tudo mais que constitui o processo identitário da profissão docente. Nóvoa ainda nos diz sobre isso que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, ela é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de ser construções de maneiras de se e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz ser professor. (NÓVOA, 1992, p.14)

Elas dizem sobre isso:

> Eu estou construindo minha identidade, que acredito não pode ser fechada, limitada a essa questão do negro, mas, que essa questão do negro faz parte dela, eu gosto, é forte e me faz bem. Hoje posso dizer que estou sem religião, estou buscando, conhecendo outras, descobrindo e acredito que a religiosidade faz parte. Hoje posso dizer a você que uma palavra muito forte na busca pela minha identidade é liberdade, me sinto uma pessoa livre para mudar, para está aqui hoje, mas, se amanhã não estiver a fim "caio fora" e acabou, tem algumas coisas que vão permanecer, por exemplo, hoje digo gosto de reggae, gosto de ouvir e dançar reggae, "é a minha cara", gosto de afoxé, adoro dançar afoxé, gosto do Ilê, não gosto de carnaval porque não é muito "minha praia", é muita "muvuca", mas, gosto do Ilê, é minha raiz. Em relação a educação me identifico muito com a afetividade, do carinho, da brincadeira, do sorriso, do toque, de você querer saber o que está acontecendo, não apenas dizer o menino não aprende, o menino é burro e sim saber porque ele não aprende, o que ele tem hoje? Como é a família dele? Será que ele se sente bem? No ano passado um aluno meu chegou na escola, no pré-escolar, de cabelo cortado e eu elogiei de forma muito natural, só por carinho e no outro dia um outro colega chegou perto de mim e disse, oi pró! E não tinha reparado que ele tinha cortado o cabelo e ele disse olhe eu cortei o cabelo e eu fiz a mesma coisa que fiz com o outro, isso é a tenção que temos que ter uns com os outros e nessa questão do ser negro geralmente costumo valorizar muito a etnia, os signos, principalmente porque sei que muita gente é preconceituosa, não gosta mesmo e deixa claro isso." (LUANDA)
>
> É um dilema muito grande Isabelle empurrarem na sua cabeça o tempo todo que negro é sujo, negro é fedorento, é burro, que negro foi ser escravo porque não tinha força para lutar e se revoltar, era isso que ouvia e fui catequizada o tempo inteiro e eu não acreditava. Na minha casa. Isso fica muito. Então fiz na minha outra família de uma forma bem diferente. Primeiro o diálogo para mim é imprescindível, nós moramos em um bairro de subúrbio,minha filha ela brinca na rua com os meninos da favela porque moro próximo, em um condomínio que atrás é a favela e ela vai brinca com eles tranqüilamente, brinca com a filha do barraqueiro, procuro sempre conversar com ela, é claro que não tem uma divisão de pessoas, isso aprendi, aqui são os negros, aqui são os indígenas, ela brinca com todos e eu acho que deveria ser assim e tem entendimento para saber que existem diferenças, mas será que são tão importantes assim para se relacionar com as pessoas? Ela vê minhas amigas, como segundas-feiras estavam cheias de

> amigas e minhas da faculdade, negros, mestiças, vários tipos de pessoas, os filhos das amigas, todo mundo junto.Outra questão que toca bastante, a minha irmã é homossexual, então amo a minha irmã, ela leva as namoradas dela lá pra casa. É muito difícil para minha mãe aceitar isso e digo "minha mãe é a vida de Lu não é sua vida". Meu pai hoje ele ... sabe aquela coisa assim de dizer eu prefiro assim do que puta porque assim ele fecha os olhos finge que não está acontecendo nada e ele vai levando. Assim me sinto tão maluca! Porque trago tantas questões para a sala de aula que às vezes penso: "meu Deus estou botando esses meninos numa fogueira!" há dois dias atrás peguei um vídeo Lapa sobre o Carnaval e aí assisto em casa e penso será que este trabalho sobre o carnaval não vai chocar mais o povo? Eu vou levar, vou experimentar. Você precisava ver a forma como eles interpretaram o filme porque diziam "Pró quando trabalhei lá não vi isso, agora que estou vendo". Na verdade ele estava se vendo. Foi muito interessante, me sinto uma eterna cientista na sala, cada dia experimento fazer uma coisa diferente com eles não tenho muito de dogmas dizendo siga por aqui ou por aqui, eu experimento coisas boas ou coisas não tão boas, mas sempre com o espírito de que vai dar certo, alguma coisa de bom vai sair.(SENEGAL)

A riqueza mais uma vez apresenta-se nas perguntas. Nesse sentido, os discursos das professoras estão recheados de respostas para uma pergunta que tomei emprestada de Nóvoa: "Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula"? Elas dizem que suas práticas têm a ver com suas vontades, com gostos, experiências, frustrações que historicamente foram consolidando sua mentalidade, gestos, rotinas profissionais e tudo mais que as identifica como professoras. O modo de dar aula, de se movimentar no espaço, a forma de enxergar e escutar os/as alunos/as, os etnométodos utilizados e os reinventados, tudo isso constitui o que Nóvoa (1992) chama de *segunda pele profissional*.

Das vozes das educadoras ecoam, na maioria das vezes exatamente falas de construção de sua identidade racial através de eventos de discriminação. Tal situação talvez esteja ligada ao efeito psicológico que as discriminações têm na vida das pessoas, provocadas pelo caráter culpabilizador que invariavelmente elas carregam.

Bento (2002) reflete sobre como o branqueamento no Brasil é considerado um problema dos negros que, descontentes com a sua condição de negro procuram miscigenar-se, identificar-se constantemente com os brancos. O entendimento sobre essas estratégias do branqueamento, de distorcer a existência da negritude, configura o que a autora também

chama a atenção que é o acordo tácito entre os brancos de não reconhecer-se como parte fundamental da permanência das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

O reconhecimento das situações de discriminações, dessa forma, é território fecundo para olharmos como as quatro professoras identificaram, internalizaram e transformaram esses fatos em suas vidas, inclusive como excelentes alternativas de enfrentamento a imposição de um modelo universal de humanidade pautado pela branquitude. Vejamos:

> Como eu morava numa rua que todo mundo era igual nesse sentido, entre aspas, não lembro, não, inclusive quando fiz esse trabalho no CEAFRO procurei resgatar essa coisa da discriminação comigo, do preconceito comigo, e não consigo me lembrar. Era o olhar ou tinha relação com o fato de serem todos negros? Quando digo esse olhar é porque quando as coisas não têm significado para a gente, a gente às vezes passa até por cima, está vivendo aquilo mais não percebe, você saber e ver o que é preconceito, o que é discriminação esta muito inserido no como você conceitua isso, não me lembro de coisas assim. Por exemplo, em aniversários não me lembro de ser discriminada como hoje que chegam negros e brancos e primeiro são atendidos os brancos, não lembro disso, se isso existia não me lembro. O que lembro que aconteceu na minha infância e que hoje com o conhecimento que tenho, do que aprendi, do resgatei e que eu posso achar que foi um preconceito e que naquele dia, naquela época não tive essa leitura e hoje faço uma leitura clara que sofri um preconceito da professora é que estudava na sala de terceira serie. Crianças tinham pele mais clara que outras e eu era uma das mais negras e lembro que chegou uma colega, uma menina de cabelo liso, pele bem clara. Todas as colegas gostavam de mim, lembro que fui bem amada no um período de escola, mas um dia sentei perto dessa colega, fui por debaixo da mesa, aquelas mesas que comportavam duas crianças e a parte de trás era a parte que escrevia, era uma conectada com a outra, mas a professora quando chegou uma menina nova na sala, que já vinha da secretaria direto para a sala e o tipo físico dela era o tipo da menina que sentei ao lado, lembro que ela mandou sair de onde estava, mas, não lembro dela ter sido grosseira, o que também isso influi nas marcas. Quando fui resgatar com o CEAFRO as coisas é que a gente vai tentar questionar: Será que ali foi um preconceito? Não me senti muito bem não, mas, também não me senti mal porque a gente estava inserido...e estou sendo sincera, não me lembro da professora ter sido grosseira e também porque naquela época a terceira série o sentimento da gente era tão puro que não passava por essa coisa de ver...hoje é que a gente vê tudo, a gente identifica um olhar discriminatório, a gente percebe uma viradinha de boca, atitudes preconceituosas e discriminatória. Mas, hoje sinto como se fosse aquele momento, quando busco isso fico incomodada, queria voltar para reagir, naquele momento não pensei que fosse isso e essa menina que chegou era uma menina bem pacifica, bem boazinha e a família se tornou... eu tinha facilidade para ter amizade com essas meninas, tinha sempre uma relação boa, elas gostavam de mim e eu fiz uma boa amizade com essa menina que chegou e com a outra também, depois nós continuamos no ginásio juntas, a branca era Darlene e a morena era Lívia, Lívia hoje é farmacêutica do São Rafael e encontrei com lá porque fui levar minha mãe e quando ela me viu fez uma festa e isso faz eu me sentir melhor ainda quando faço aquela leitura de antigamente, de que não houve aquele choque de preconceito e se houve foi por parte do pensamento da professora, que também não me atingiu porque naquele momento estava tão feliz

> em termos de está bem com o estudo, aquela coisa de criança que eu não percebi." (CABINDA)

A fala de Cabinda ratifica a inexistência de um modo, um tempo único de tornar-se negra, de compreender as opressões de gênero. É importante ressaltar inclusive que junto a esse caráter diverso da identidade as pessoas vivem como negras mesmo antes de ter um discurso afirmativo dessa condição, pois essa identidade é expressa em tudo que se faz, numa forma mais complexa de estar no mundo. As mulheres, por exemplo, muitas vezes mesmo vivendo em meio a relações sexistas têm comportamentos revolucionários cotidianos que impõem contra-ordens que precisam ser consideradas.

A identificação das discriminações se apresenta muitas vezes através de sensações desagradáveis sentidas pelas pessoas que as fazem desconfiar de que alguma coisa não está bem, mesmo sem saber nomeá-las. Neste sentido, a participação em espaços de reflexão onde a memória, as histórias de vida dos sujeitos são importantes para se pensar como agimos, trabalhamos, nos relacionamos ajudam a identificar e desvendar esses desconfortos desnaturalizando discriminações expressas nesses acontecimentos.

A formação do Projeto Escola Plural pretende ser espaço, onde a recuperação de momentos da vida cotidiana, da experiência pessoal das professoras colabore para novas leituras sobre o passado, mas, sobretudo ajudem a reparar o presente. Essa dinâmica ao contemplar a historia pessoal, ao partir da identidade das professoras, quer oferecer aspectos significativos para sua sensibilização sobre a relevância da contemplação da história e cultura africana nos currículos escolares, já que além suas crianças serem em sua esmagadora maioria crianças negras, o trabalho pedagógico, sobretudo com crianças precisa ser ambientado, com suas experiências para que tenha significado para elas.

A idéia de envolvê-las em dinâmicas, atividades, leituras no que é considerado pela formação desejável como prática junto as crianças, contribui muito para associação entre teoria e prática e para lidar com as resistências apresentadas diante da questão racial. As resistências não são assim fontes de conflito. O fazer a formação, o contato com cada professora, gestora, comunidade escolar com seus modos de ver as relações raciais, cada

ressignificação feita, apresentação de questões nunca antes apontadas por outros pessoas e grupos, nos permite sempre aprender muito como trabalhar numa perspectiva baseada na alteridade.

Essa perspectiva, esse exercício feito pela equipe além de gerar muitas lições para nós enquanto pessoas, profissionais contempla muitas expectativas das professoras de ver suas idéias valorizadas, sua atuação e ética reconhecidas. Vejamos neste sentido a fala de Mali:

> Você inverte o jogo na verdade, você inverte o jogo porque aquilo que eu coloquei quando a gente estava conversando, a minha decisão de ser professora é pra estar até meio evitando digamos assim, não é bem a palavra evitar, mas estar contribuindo pra que as crianças tenham um outro tipo de educação, para que elas se sintam felizes e amadas dentro do espaço escolar. Falando de raça, gênero a gente faz diferente não tem como fazer igual eu mesma não faço igual. E aí a minha participação na formação, a questão racial ela ficou, está mais presente e a questão de gênero ela que estava meio silenciada com a participação, com o instrumento que a gente levou pra casa pra aplicar, sobre gênero e sexualidade é que começo a perceber mais a relação de gênero que acontecia na escola de um outro viés. Não falo só é do que eu percebia do que eu fazia como professora, o que estava muito mais latente pra mim era essa questão de sexualidade. A relação de gênero ela ficava silenciada e eu não conseguia perceber e a partir daquele instrumento aplicado na minha escola, comecei a perceber algumas atitudes minhas e dos outros. A gente começar a parar pra perceber, para se mudar para mudar o que faz, foi forte. A partir dali da questão de gênero dentro de mim e dentro do ambiente escolar.

A formação ao interssecionar as identidades de raça-gênero-profissão interage com as emoções, subjetividades das participantes dialogando com momentos importantes na vida delas, tendo a possibilidade de perceber como essas dimensões são vivenciados, processos facilitados pela metodologia utilizada como nos indica Mali:

> Mexe. É por conta das dinâmicas, o formato que ela tem, como são apresentados os temas. Ela mexe com uma dinâmica pessoal, mexe nessa estrutura mental e vai mexer na sua forma a partir dali. A partir do momento que você incorpora o conhecimento é que mexe na sua estrutura, porque não é uma a coisa na superficialidade, se for você não consegue transpor pra prática, você não consegue transpor pra sua vida pessoal e pra sua vida profissional .

Em sua fala a professora ratifica a importância de participar de uma experiência de formação reflexiva e metodologicamente prazerosa e dialógica. Isso nos indica que os trabalhos para introdução da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos precisam ultrapassar a mera introdução de conteúdos, mas mexer na forma como as pessoas vêem a historicidade que envolve estes conteúdos. Além do mais, é fundamental superar as velhas formas de formar, muitas vezes mecanicistas, como defende Mali ao responder o que denomina não superficial, expressão utilizada para qualificar a formação:

> Não superficial é o formato, é a maneira, a metodologia digamos assim de como mexer com a cabeça do outro na verdade, e estar dando uma balançada uma chacoalhada pra que as pessoas terem um outro olhar sobre determinadas coisas e isso é mexer para além da superficialidade, porque podia muito bem pegar um texto oferecer lá a todo mundo pra ler, discutir e acabou, mas quando se faz o outro perceber e sentir, sentir mesmo é diferente.

O impacto da metodologia se mostra na forma como essas professoras compreendiam sua identidade e como viam a identidade do Outro, da Outra, conseqüentemente influenciando a sua prática profissional. Falas das entrevistadas sobre como passaram a conceituar temas como identidade revelam como essas mudanças segundo elas se deram, sobretudo na maneira como lidam com as pessoas e com sua forma de viver e produzir conhecimento esses conhecimentos. Vejamos:

> Identidade com certeza não é aquilo que botam na cabeça da gente. Acho que identidade passa pelo entendimento de tudo que você ouve e ver, mas muitas vezes ela pode ficar sufocada e o medo que me dá é que, em relação a minha profissão, meus alunos passam por esse sufoco que eu já passei porque você se anula, vai se anulando e deixando fechar todas as passagens e os sonhos que você tem. Identidade para mim é um pouco disso, é não deixar fugir seu próprio sonho, o sonho de ter uma relação melhor com as pessoas o sonho de não ver tantas diferenças, diferenças é claro que existem, mas, não deixar que isso reparta tanto. Ter identidade é poder ir quebrando um pouco os muros que estão dividindo a gente, pois com as divisões o que a gente vai traçando vai para cima desses muros porque você passa ser só. Você diz e agora o que eu sou? E só você começa a destruir. Em espaços como esses de formação você descobre que a identidade quebra desses muros. A formação do Escola Plural, a história de vida que fiz como trabalho na faculdade foi dolorosa demais porque você começar a mexer desde de lá, mas fortalece a sua essência ir mexendo nesses retalhos do seu passado e você diz poxa eu reproduzir isso, eu ainda estou reproduzindo isto, eu aprendi, ouvi e ainda estou reproduzindo, e pensa a identidade é um lugar para onde não posso parar de olhar, pois ela reflete a minha vida...(SENEGAL)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> **E pusera-se a recordar algumas delas, numa enevoada passagem de figuras, acontecimentos e palavras [...] Até que, andando de fora para dentro e depois à roda, voltou ao presente misturado com o passado (MENDES, 1990, p.29)**

Da análise dos dados que originou esta dissertação de Mestrado emergem algumas conclusões importantes. Primeiro vale ressaltar que ao analisar os relatos sobre histórias de vida de professoras da rede municipal de Salvador, participantes da formação do Projeto Escola Plural, tinha a intenção de contribuir para o debate sobre a relação intersseccional das categorias raça-gênero, que, na maioria das vezes, são abordadas de maneira não relacional.

Na análise de como as professoras experimentam a interseccionalidade de raça-gênero, a pesquisa revela que as relações de gênero são explicitadas de maneira bastante contundente, o que pode ser explicado pela prevalência da repressão sexual que incide sobre meninas, desde pequenas, o que possui um peso menor em relação a meninos, negros/as ou não. Restaria saber, e outros estudos podem explorar esse aspecto, como famílias negras e brancas lidam com a sexualidade. O que se pode afirmar é que para crianças e adolescentes negras, ocorre um imbricamento dessas dimensões, ampliando os impactos da discriminação sofrida, fenômeno que alguns autores como Crenshaw (2002) nos ajudaram a entender neste trabalho.

Através de suas memórias as professoras tecem suas histórias esboçando os seus conflitos, suas lutas para ter autonomia financeira, para sair do espaço da casa que lhes coagia e ao mesmo tempo era o espaço da família. As situações de dificuldade nas vidas das mulheres são apresentadas como aspectos comuns as quatro histórias de vida, onde o

desejo pela autonomia, sucesso profissional, se colocaram como reservas de poder historicamente masculinas. Falar de suas identidades através de raça-gênero-profissão foi falar das "dores e das delícias de ser o que é", revelando assim, de forma bastante contundente, as lutas e conquistas dos seus universos femininos.

A escolha das mulheres, negras, professoras, que participaram desta pesquisa não se constituiu numa coincidência. O magistério historicamente tem sido uma profissão feminina, aliás, um dos mais importantes espaços de trabalho fora do âmbito doméstico, onde é marcante a presença quantitativa e qualitativa das mulheres e, em Salvador, das mulheres negras.

A memória dos eventos ocorridos na infância, no espaço da família sobre as relações raciais e de gênero, foram aqui utilizados para além da constatação de que o racismo e o sexismo aconteceram na vida das entrevistadas. O discurso das professoras nos permite ler, captar o modo como cada pessoa se transformou através das construções identitárias, vistas através dos cenários familiares e na sua participação em uma formação de professores/as voltada para questões referentes à diversidade.

As memórias de menina, os dilemas da adolescência reafirmam em muitos momentos o papel da escola como espaço socializador, onde circulam informações e estão presentes diversidades, sendo um "um local de refúgio, ter o poder de conversar, de estar com outros e aí então falar" (SENEGAL). Nas quatro histórias de vida foi possível observar o quanto a educação escolar, em todos os níveis, é catalisadora das vivências familiares e comunitárias vividas pelas mulheres, e dessa forma, mesmo sendo por vezes omisso em relação à diversidade, é capaz de dar instrumentos de fortalecimento pessoal através das socializações feitas neste espaço.

É através do exercício de suas falas que as professoras participantes da pesquisa elegem em seus discursos aspectos marcantes na construção de suas identidades, tornando-se autoras também da pesquisa, na medida em que dão a tônica do caminho a ser percorrido.

A emergência das categorias infância e estética como pontos presentes e marcantes nas falas das quatro professoras nos oferece indicadores de dimensões importantes onde essas pessoas experimentaram suas identidades. Anunciam assim, o peso das discriminações raciais e de gênero nas vidas das crianças, ressaltam o papel da vizinhança como espaço socializador, como o outro, estabelecedor de conflitos e de referencial cultural. Suas histórias de vida falam como os papéis sociais são aprendidos em casa e na rua junto a outras crianças do bairro, com as quais são trocados modos de vida.

Reafirmam também como a discriminação racial rebate de forma muito concreta na estética das pessoas negras, o que afeta negativamente sua autoconfiança e auto-estima. As suas rejeições ao cabelo crespo, a tentativa de padronização no vestuário foram aspectos apresentados como desafios que elas batalharam para superar e que foram nos dando pistas de como podemos refletir e refazer as relações na escola e na sociedade de modo a contemplar cada vez mais a diversidade estética e cultural.

A história de vida, neste sentido, fez emergir a memória como uma possibilidade de buscar vivências no passado relacioná-las com as experiências do presente, onde os tempos se influenciaram, sendo capaz de abrir perspectivas para o tempo futuro. Com isso, as professoras, tendo a oportunidade de refletir criticamente sobre suas vivências, algo fundamental, na medida em que, enquanto professoras, lhes cabe formar crianças/adolescentes mais identificadas com sua própria história e cultura.

Além disso, ficou evidente que a formação de professoras/es precisa dialogar com essas referências, pois se trata de aproximar o "eu pessoal do eu profissional", embora neste "eu" estejam contidos muitos "nós" – daí confirmada a dimensão processual da identidade.

Nesse contexto, o questionamento sobre todo esse repertório familiar identitário rebate em suas práticas, e as professoras situam como vêm desenvolvendo sua prática e como a articulam com o debate sobre raça-gênero. Ressaltam a importância do contato com espaços, pessoas que pautaram estas temáticas para a identificação de discriminações

raciais e gêneros em suas trajetórias de vida, muitas delas desenroladas no contexto familiar.

Nos depoimentos, muitas vezes elas afirmam ter despertado para as questões sobre raça-gênero que passaram desapercebidas na infância e na adolescência, apesar do constrangimento. Essa situação mostra a importância da discussão política sobre relações raciais e de gênero para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social na qual estão inseridos/as.

Através dessa pesquisa foi possível colher informações sobre alguns impactos da formação na vida profissional e pessoal das quatro professoras. Dialogando com suas memórias, com suas avaliações sobre a formação entramos em contato com as possibilidades do trabalho e também extraímos outros elementos capazes de qualificá-lo.

Encontramos retornos que se revelam de forma extremamente qualitativa, em mudanças e atitudes simples, apresentadas em suas falas, não identificando e nem garantindo mudanças completas nas suas percepções raciais e de gênero, já que estas mulheres vivenciam um verdadeiro circuito de informações, espaços, relações de uma estruturalidade que envolve muitos outros atores e dimensões políticas.

Assim, podemos concluir que as professoras participantes da formação se tornaram mais sensíveis para diálogos sobre a diversidade étnico-racial, a partir de reflexões de como lidam com isso pessoalmente, em seu cotidiano e em sua pratica pedagógica. Dessa forma, demonstraram que o contato com este debate em suas trajetórias e, também, nesta formação, contribuiu na sua instrumentalização para desvelar práticas racistas, sexistas no interior das escolas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. Uma história do negro no Brasil/ Wlamira R. Albuquerque, FRAGA, Filho Walter. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BAIRROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In Revista estudos feministas, vol nº 2. IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, 1995.

BALDWIN, James.“Negroes are anti-semitic because they´re anti-white”, reproduzido in Paul Berman (org.). Blacks and jews; alliances and Arguments. Nova york: Delacorte Press, 1994.

BARBOSA, Licia. Gênero e Sexualidade: concepção Metodológica do Projeto Escola Pural: a diversidade está na sala. In escola plural: a diversidade está na sala – formação de professoras em história e cultura afro-barsileira e africana. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de, (org.) e revisão lingüística. São Paulo: Cortez, 2003. – (Série Fazer Valer Direitos;v.3)

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. IN: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. São Paulo: Àtica, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis –RJ: Vozes, 1998.

_____. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre**.** A economia das trocas simbólicas (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974**.**

_____. Pierre Bourdieu avee Loic Waequant: réponses. Paris: Seuil, 1992.

CARNEIRO, Edson. Candomblés da Bahia. 5 ed. Brasília, INL: Civilização Brasileira, 1977. (Retratos do Brasil).

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. Estudos feministas , v.3, n2, RJ: IFCS/UERJ; PPCIS/UERJ 1995. (Dossiê Mulheres Negras).

COSTA, Lívia Fialho & **JACQUET**, Christine. Território, fundação e expansão de igrejas evangélicas no Brasil. IN: HEREDIA, EDMUNDO A., FIALHO, Nadia Hage (Orgs). América Latina: Educação, Espaços Culturais e Territorialidade. Salvador, BA: Editora UNEB, 2003.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, R J: Vozes, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé - Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas 1/2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da Educação dos Negros. IN **ROMÃO**, Jeruse (Org.). História do Negro e outras Histórias. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. Brasília: Mistério da Educação, 2005.

CRUZ NETO, O. "O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação". In Minayo, M.C.S. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo - movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) estratégia e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 a Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org). História da Educação do Negro e outras histórias/. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ELIAS, Norbet, A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

EVARISTO, Conceição. CADERNOS NEGROS - Quilombo hoje, n.º 23. São Paulo, 2000, (Coleção Contos – 20 anos)

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem da branquitude não marcada. In: WARE, Vron, (Org.); Tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FONSECA, Claúdia. Amor e Família: Vacas sagradas da nossa época. In: **RIBEIRO** Ivete, Ana Carla Torres RIBEIRO (Org), Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira /; Luiz Fernando D. Duarte et al. – Coleção (Seminários Especiais/ Centro João XXIII). São Paulo: Loyola, 1995.

FORQUIN, Jean Claude . escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar; Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel.The History of Sexuality: An Introduction: nova YorK, Vintage, 1990 [História da sexualidade. I] – A vontade de saber. 2ª ed. RJ: Edições Graal, 1985,

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. RJ: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003, (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto.Casa-grande & senzala. Rio de Janeiro: José Olimpio,1933.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa; Tradução Mello Jocelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade /Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In SILVA, T.T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma L. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

_____. Formação de professores e diversidade étnico-cultural. Belo Horizonte: UFMG, 1997, (Relatório de Pesquisa).

GONZALEZ, Lélia. "Beleza negra ou ora-yê-yê-o". Mulherio, mar./abr. São Paulo, 1982.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Introdução Crítica à Sociologia Brasileira. Rio de janeiro: Editora da UFRJ, 1995/1957**.**

HALL, Stuart – Da Diáspora: Identidade e mediações culturais.. Liv Sovik (Org); Tradução Adellaine La Guardiã Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro,9ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

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

_____.Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais 2005. SP, 2005.

LANDES, Ruth. A cidade das Mulheres. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva; revisão e notas de Édison Carneiro – RJ: Editora UFRJ, 2002.

LINO, Nilma. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. In Cadernos PAGU, nº 6/7. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. Agadá: Dinâmica da civilização africano-brasileira. 2ª ed: Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luisa. Demografia Histórica, São Paulo: Pioneira, 1998.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. Família e sociedade na Bahia d o Século XIX. São Paulo: Corrupio/CNPq, 1988.

MENDES, Orlando Marques de Almeida. Boas Vindas Mamã. In Contos Moçambicanos. Seleção, prefácio e notas Ricardo Ramos. São Paulo: Global, 1990.

MEIHY, José Carlos. Manual de história oral. São Paulo: Loyola,1996.

MINAYO, M.C.S. et all**.** (Orgs). "Pesquisa Social: teoria, método e criatividade". Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, Maria DA Conceição. Percursos de formação e de transformação**.** IN: NÓVOA**,** Antonio. Vida de professores. Porto Editora, 2000.

MORGAN, Kathryn L. Filhos de estranhos: as histórias de uma família negra. Tradução Eliane Leviski. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. Relações raciais e educação: alguns determinantes/ Iolanda de Oliveira (coordenadora)...[et al.]. Niterói: Intertexto, 1999.

NIAS, Jennifer. Primary Teacher Talking: a stuy of teacher as work.London:Routledge. (1998).

NOVAIS, Maria Eliana – Professora ou Tia? SP: Cortez: 5ª ed. Autores Associados, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

NUTTAL, Sarah. Subjetividades da branquidade. In: WARE, Vron, (Org.), Branquidade. Identidade branca e Multiculturalismo; Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

OLIVEIRA, David Eduardo de. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e construção teórico-metodológica: Uma ação para a desconstrução do racismo na escola. IN: **LIMA**, Maria Nazaré Mota de, (org.) e revisão lingüística. Escola Plural: a diversidade está na sala – formação de professoras em história e cultura afro-barsileira e africana. São Paulo: Cortez, 2005, (Série Fazer Valer Direitos,v.3)

PINEAU, G. (Org.) *Accompagnements et histoire de vie.* Paris:L'Harmattan, 1988 .

PIZA, Edith. "Branco no Brasil ? Ninguém sabe ninguém viu." In: GUIMARÃES Antônio Sérgio e Alfredo e HUNTLEY Lynn (orgs). São Paulo: Paz e Terrea/SEF, 2000.

QUEIROZ, Marta**.** IN: **LIMA**, Maria Nazaré Mota de, (org.) e revisão lingüística. Escola Plural: a diversidade está na sala – formação de professoras em história e cultura afro-barsileira e africana. – São Paulo: Cortez, 2005, (Série Fazer Valer Direitos,v.3)

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia e **PINTO,** Regina Pahim. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de e **COELHO,** Rita de Cássia Freitas (orgs). Educação e discriminação 'dos negros. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

SÂMARA, Eni de Mesquita. A família brasileira. São Paulo, Brasiliense. 1983.

SCOTT, Joan. Gênero : uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Debat e Maria Betânia Àvila, Recife, 1991**.**

SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do no livro didático. Salvador:CED, 1995.

SILVA Jr, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sócias. Brasília: UNESCO, 2002.

SOVIK. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil**.** In:Ware Branquidade: Identidade branca multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

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

UNICEF. Relatório da Situação da Infância e Juventude Brasileiras. Brasília, 2004.

VAITSMAN, J. "Flexíveis e Plurais: Identidade, Casamento e Família em condições pós-modernas". Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

WARE, Vron Ware (organizadora). Branquidade: Identidade branca multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil (Considerações Preliminares) in mimiografo, 2005.

Histórico da Cidade Pilão Arcado. Disponível em **http://www.wikipedia.org/wiki/Pilão_Arcado**. Acesso em 28 de jul/2006

Histórico do Bairro da Liberdade em Salvador. Disponível em **http: //www.wikipedia.org/wiki/Liberdade.** Acesso em 28 de jul/2006.

Site da Universidade do Estado da Bahia : www.uneb.br. Acesso em 29 jul/2006.

FOTO DA CAPA: PROFESSORAS DA ESCOLA CAMPINAS DE PIRAJÁ

FOTO DA FOLHA DE ROSTO: ALUNAS DA ESCOLA CAMPINAS DE PIRAJÁ

8. ANEXOS

1. Roteiro utilizado nas entrevistas

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome

- Data de nascimento
- Raça
- Cidade onde nasceu

2. SOBRE AS RELAÇÕES FAMILIARES

- Me conte sobre a sua infância, memórias das relações na família quando criança, seu nascimento...
- Nível de escolarização da família
- Nível econômico da família
- Religião da família, os pais tinham a mesma orientação religiosa?
- Ser homem e ser mulher era tratado igualmente no ambiente familiar, em relação as tarefas domesticas, participação nos espaços sociais?
- Como era a relação do seu pai/mãe com seus irmãos e irmãs?
- Como seu pai se relacionava com sua mãe, era liberal, repressor?
- Como eram tratadas as questões sobre sexualidade?
- Como era a relação com a rua, bairro, tinha muitos amigos? Como era ser criança onde vc viveu? Tem saudade?
- O que você lembra das relações raciais na sua infância?

3. SOBRE O PROCESSO DE ESCALIZAÇÃO

- Como era sua escola? Era perto, no bairro, por que estudou nesta escola
- Gostava da escola?
- Lembra como meninos e meninas eram tratados na escola? Havia tratamentos diferenciados?
- Como eram tratadas as questões referentes a sexualidades em sua escola?

- Havia tratamentos raciais diferenciados em sua escola?

4. SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Como se tornou professora?
- Gosta de ser professora, como vê esta profissão?
- Há quanto tempo é professora?
- Como foi o seu processo de formação escolar para o magistério?
- Como se vê como profissional?
- Como as questões sobre gênero foram tratadas em seu processo de formação profissional?
- Como as questões raciais formam tratadas em seu processo de formação profissional?
- Como você tratava estas questões no inicio do magistério?
- Como as vê hoje neste contexto?