



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA E NA  
UNIVERSIDADE**

Por Maria Nazaré Mota de Lima

**Orientadora: Profa. Dra Iracema Luísa de Sousa**

**SALVADOR**

**2007**



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística**  
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



# **IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE**

Por Maria Nazaré Mota de Lima

**Orientadora: Profa. Dra. Iracema Luíza de Souza**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Letras.

**SALVADOR**  
**2007**

**Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA**

L732 Lima, Maria Nazaré Mota de.  
Identidades e cultura afro-brasileira : a formação de professoras na escola e na universidade / por Maria Nazaré Mota de Lima. - 2007.  
224 f.  
Inclui apêndices.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iracema Luiza de Souza.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Professores - Formação. 2. Negros – Identidade racial - Educação. 3. Cultura  
I. Souza, Iracema Luiza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III.  
Título.

CDD - 370.711

CDU - 377.8

A todas as pessoas que fazem parte desta história...

## AGRADECIMENTOS

Para desenvolver este estudo, contei com a participação de várias pessoas, que estiveram comigo nos momentos em que não era possível seguir sozinha. É hora de lembrar delas e liberá-las para contribuir com outras pessoas, e também comigo, no caso em trabalhos futuros.

Agradeço, primeiramente, às professoras e formadoras que dialogaram comigo a respeito da Formação de Professoras do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. Agradeço, também, a todas as outras que participaram do Projeto em diferentes momentos; as idéias que coloco nesta tese têm a ver com esta importante interlocução.

À medida que escrevia o texto, discutia com professoras bem mais qualificadas e muito mais experientes, as quais me ajudaram a tomar decisões sobre o tema, a metodologia da pesquisa, a bibliografia a ser utilizada, linguagem, enfim, tudo foi confortavelmente compartilhado com minha Orientadora – Iracema Luísa de Souza, mas não só: Florentina Souza, América César, Stella Rodrigues foram Orientadoras também, e têm sido, ao longo de minha vida acadêmica e profissional. Sou muito grata por terem dividido seu precioso tempo comigo, sempre que precisei.

Agradeço às professoras do Instituto de Letras da UFBA, as quais me ajudaram a gestar o projeto de tese e levá-lo adiante. As apresentações que fiz do trabalho no interior das disciplinas ministradas foram seguidas de interlocuções instigantes, tanto suas como de colegas de Curso.

Aos/às colegas do Colegiado de Letras do Departamento 2, UNEB, tenho muito a agradecer, por terem concordado com a minha liberação durante o período de estudo.

Alguns colegas do Doutorado estiveram mais próximos/as de mim, trabalhando junto, dividindo angústias e prazeres, trocando idéias, durante todo o percurso. Sou grata a todos/as, representados/as aqui por Braulino, Carlos e Nilza Carolina.

As amigas e colegas do CEAFFRO sabem o que passei para conciliar estudo e trabalho. Pela força nos momentos mais difíceis; pelo apoio e incentivo; e, principalmente, pelas férteis, produtivas e agradáveis discussões que tivemos na mesa; agradeço a todos/as, principalmente a Isabelle Sanches, Lícia Barbosa, Vanda Sá Barreto, Vilma Reis, porque essas estiveram mais perto de mim e por mais tempo.

Minha irmã, Eleyde Lima, professora de Português como eu, assumiu parte de minhas atividades de Revisora e, inclusive, revisou em tempo curtíssimo, a pedido, este texto final. Agradeço por isso e por tantas outras coisas mais que a família exige da gente.

Meus filhos e meus netos colaboraram demais para que eu conseguisse concluir este trabalho. Sou muito agradecida a eles/as porque, em minhas ausências, mesmo quando “presente” em casa, descuidei deles/as para cuidar melhor do estudo.

Há outras pessoas que colaboraram durante esses anos em que estive envolvida nesta tese, mas, a partir daqui, se for citá-las, as omissões serão muito perversas; então, agradeço a todas essas pessoas, cujas contribuições, mesmo pontuais, também chegaram na hora certa e foram dadas de muito boa vontade.

## RESUMO

A tese aborda a questão das identidades na Formação de Professoras sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana realizada pelo CEAFFRO, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia - CEAO/UFBA, voltado para a educação e profissionalização para a igualdade racial e de gênero. Associando linguagem e educação, teoricamente, o estudo filia-se à Lingüística Aplicada, articulando conhecimentos gerados na Análise Crítica do Discurso, nos Estudos Culturais, na Educação Anti-Racismo e nas Ciências Sociais. Para focalizar os etnométodos construídos durante a Formação de Professoras para implementação da Lei 10.639/03, realizei entrevistas com formadoras e professoras, sessões de Grupo Focal e consulta a fontes documentais, mostrando a relação de suas identidades com o processo formativo no Programa. A pesquisa traz relatos das entrevistadas sobre si e sobre o processo de que participaram e explora aspectos da Formação analisada que podem ser incorporados ao currículo da Formação Inicial e Continuada de Professores/as a respeito de relações raciais. A criação de vínculos e de relações horizontais entre formadoras e professoras, a distinção entre formação e militância, os desafios enfrentados no processo formativo são discutidos, evidenciando, a partir daí, como ter as professoras como aliadas na reversão do racismo pela educação.

## ABSTRACT

This thesis deals with the issue of identities in a teacher education course concerned with African and Afro-Brazilian History and Culture. The course offered by CEAFFRO, a program of education and professionalization for racial and social equality started by CEAO – Center of Afro-Oriental Studies, Federal University of Bahia, focused on the education and formation toward racial and social equality. Associating language and education, this study aligns itself to the field of Applied Linguistics, articulating knowledge generated in Critical Discourse Analysis, in Cultural Studies, in Anti-Racism Education and in the Social Sciences. To focus on the ethnomethods built during the formation of the teachers as part of the implementation of Law 10.639/03, the data sources were interviews with female instructors and teachers, Focus Group sessions and documents. The data analysis highlights statements made by the interviewees about themselves and about the process they had taken part of in the course taken. It also explores the aspects of their formation that can be included in the initial and continuing program for the formation of teachers in racial relations. The creation of links and horizontal relationships between instructors and teachers, the distinction between formation and activism, the challenges faced in the formation process are discussed and the implication drawn is that it is possible to have the teachers as allies in the reversion of racism through education.

## SUMÁRIO

<b>I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Menina negra, pobre, do interior, faz Magistério lá mesmo.....	17
Idas, voltas e retomadas.....	20
Motivações teórico-metodológicas.....	22
<b>II – IDENTIDADES E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
Identidade e identidades.....	35
Brasil, um país multirracial, multicultural e multiétnico.....	51
Quem é negro no Brasil.....	57
Raça, racismo e educação.....	60
Relações raciais na educação escolar.....	67
<b>III – LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES.....</b>	<b>76</b>
As identidades na escola.....	78
Discurso e identidades na sala de aula.....	88
Discurso e poder na constituição de identidades.....	93
Discurso e formação em diversidade étnico-racial.....	99
<b>IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PELO CEAFFRO.....</b>	<b>110</b>
Formação de professores/as na perspectiva étnico-racial.....	116
Da formação de jovens negros/as à formação de professoras.....	118
A formação de professoras.....	123
Dimensões estruturais e teórico-metodológicas da formação.....	130
A generalização na rede.....	139
<b>V – IDENTIDADES DE PROFESSORAS E DE FORMADORAS.....</b>	<b>142</b>
As interlocutoras por elas mesmas – professoras.....	145
As interlocutoras por elas mesmas – formadoras.....	152
A pesquisadora.....	163

<b>VI - IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS.....</b>	<b>178</b>
Dicotomias e rupturas.....	181
Relações entre formadoras e professoras: vínculos e autoformação.....	191
Temas e etnométodos.....	198
Discursos de formação e de militância.....	204
Desafios na formação.....	206
<b>VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>223</b>

## I - INTRODUÇÃO

O estudo apresentado nesta tese se insere em um movimento de produção de conhecimentos sobre relações raciais que tem se intensificado nos últimos dez anos, no Brasil, e consiste na análise da Formação de Professoras desenvolvida na cidade de Salvador pelo CEAFFRO, que se dedica, há 11 anos, a promover ações de educação e profissionalização para a igualdade racial e de gênero e onde atuo como Coordenadora Pedagógica nos últimos dez anos.

O CEAFFRO, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia - CEAO/UFBA, desenvolve projetos de Formação de educadores da rede pública para a inserção da Identidade Racial, enquanto eixo articulador das ações pedagógicas da escola pública.

Criado para atender agenda de reivindicações dos movimentos negros quanto à demanda por educação desta comunidade em Salvador, o CEAFFRO existe para possibilitar uma educação a partir de parcerias com Blocos Afro, Terreiros de Candomblé, Associações de Mulheres Negras, mediante apoios de Agências como Fundação Ford, UNICEF, Save The Children, etc.

No CEAFFRO, são realizadas ações de educação, com foco na juventude negra, envolvendo as diversas áreas do conhecimento. A disseminação da Proposta Pedagógica do CEAFFRO é marca de todos os Projetos que este desenvolve, na perspectiva de promoção da igualdade racial pela educação.

Atuando a partir de 1996 no CEAFFRO, como sua coordenadora pedagógica, encontro neste Programa um contexto profícuo para esta pesquisa sobre Formação de Professoras, ação iniciada em 2000.

Foi assim que decidi estudar em que medida as identidades de professoras e de formadoras se relacionam com o processo de Formação de que participam, compreendendo que as identidades são uma dimensão importante quando se pretende instaurar mudanças significativas no processo educativo, a partir do posicionamento frente a uma sociedade marcada por relações raciais tensas e desiguais.

Esta escolha ganha relevo neste momento histórico em que o país vive a efervescência dos movimentos sociais de diversas ordens, quando mulheres, negros, indígenas, homossexuais e outros sujeitos da história fazem ecoar suas vozes na reivindicação de direitos que lhes foram negados pelo eurocentrismo, que impôs falsas homogeneidades, tidas por muito tempo como estruturantes da vida social.

Com a implementação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola básica, a formação de professores/as soa como imperativo, por duas razões principais: primeiro, porque o campo da educação se caracteriza como espaço onde ocorrem prioritariamente as regulações simbólicas, os controles sociais, a inculcação de valores e posturas éticas diante do mundo natural e social; segundo, porque qualquer mudança

pretendida em relação à educação passa necessariamente pela formação dos/as educadores/as, principais agentes da formação escolar.

Considerando o apagamento das tensões raciais existentes em nosso país, facilitado pelo mito da democracia racial, é esperado que esses/as agentes não possuam a preparação para protagonizar as referidas mudanças, recentemente previstas nos documentos oficiais e amplamente reivindicadas pelos movimentos de luta empreendidos pelos/as negros/as.

Encorajada por essas reflexões, e atuando efetivamente no Programa de Formação proposto pelo CEAFFRO, emergiram inquietações no sentido de orientar as práticas formativas aí desenvolvidas e alcançar os propósitos pretendidos pela instituição, que coincidem com os clamores dos movimentos sociais negros por educação e podem ser traduzidas pelas seguintes questões: Quais as referências identitárias do negro no Brasil hoje? Como se constituem essas referências e como dialogam com as discussões propostas na Formação de Professoras realizada pelo CEAFFRO? Como essas referências aparecem nas falas de professoras em processo de formação? Qual o papel dos discursos na negação ou afirmação da identidade negra na escola? Quais as relações entre a constituição de processos identitários, discurso e formação continuada de professores/as? Como acontece a interação entre sujeitos da pesquisa e como se dá a alternância de papéis entre pesquisadora/pesquisados/as?

Sem a pretensão de esgotar a discussão a respeito de problemáticas como essas citadas, fiz um esforço para dialogar referências teóricas e metodológicas que, de

certo modo, se constituíram no processo de Formação analisado, enriquecidas pelos intensos debates que vivenciei ao longo do curso de doutorado e que são compatíveis com as intenções esboçadas, as quais abordo no corpo desta tese.

O momento atual de políticas públicas na educação direcionadas a grupos historicamente excluídos, como as pessoas descendentes de africanos no Brasil, exige um repensar das concepções epistemológicas no interior das agências de formação de professores/as, onde os Institutos de Letras se incluem.

Ações afirmativas, como cotas para negros e indígenas em curso na UFBA e em outras universidades brasileiras, têm provocado debates na sociedade, quando a meritocracia, por exemplo, é questionada, forçando a discussão sobre conhecimentos válidos e não validados, legítimos e não legitimados, o que nos obriga a repensar os modelos de educação formal instituídos no país, na relação com outras referências culturais geralmente invisibilizadas nos espaços escolares.

No caso específico da cidade de Salvador, onde mais de 80% da população é negra, a forte presença de estudantes com este pertencimento racial na Educação Infantil e na Educação Básica, deveria impactar a formação inicial e continuada de professores/as, levando-se em consideração a não preparação dos profissionais que hoje atuam na educação, para lidar adequadamente com situações existentes nas salas de aula e na escola, decorrentes do aludido pertencimento racial.

A formação de educadores/as na dimensão étnico-racial é recente no Brasil. Se, atualmente, as iniciativas, de modo geral, são descontínuas e pontuais, eram ainda mais nos anos 1990 e, em anos anteriores, quase ou totalmente ausentes.

A Formação desenvolvida pelo CEAFFRO busca se instalar no espaço contrário à hierarquização e ao distanciamento verificados nas propostas de secretarias e/ou universidades, inspirando-se em experiências e formulações emanadas dos movimentos negros e de mulheres negras, até porque é feita por militantes desses movimentos em Salvador. Porém, distingue-se de outras ações em curso no país, na medida em que visa à instituição de políticas públicas educacionais, com um investimento efetivo nesta dimensão, a exemplo da elaboração das *Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador*.

A experiência analisada mostra como a identidade racial se relaciona com os processos desta Formação; discute os conceitos e etnométodos que a orientam; reflete acerca das relações entre formação, discurso, identidade racial e suas representações, numa perspectiva crítica sobre os rearranjos teórico-metodológicos dela decorrentes e que considero necessários à instituição de relações equânimes entre pessoas, culturas, conhecimentos e processos formativos.

Impulsionado por um movimento ao mesmo tempo individual e coletivo de reflexão/ação sobre as questões colocadas acima, o objeto da pesquisa foi se constituindo paralelamente aos trabalhos de educação que desenvolvo no CEAFFRO e também em outros espaços de formação inicial e continuada de professores/as,

voltada para identidade e diversidade étnico-racial, seja como formadora, seja como coordenadora das ações de Formação. Logo, meu envolvimento com os sujeitos da pesquisa, com as questões pesquisadas e com o processo da pesquisa é bastante estreito, no que vejo vantagens e desvantagens.

As vantagens de estar implicada na pesquisa podem ser resumidas nos ganhos subjetivos que tenho pelo fato de estar me conhecendo mais e melhor enquanto professora, algo que a Formação analisada tem como premissa básica. Nas relações pesquisadora/pesquisadas, vou reconstituindo minhas identidades, me formando na mesma dimensão proposta, a partir de um outro lugar, que se intersecciona com o de formadora e o de professora em formação. Neste sentido, a tessitura da tese se encontra com a tessitura do estudo que ela elege como campo empírico; a pesquisadora, no encontro com os sujeitos de sua pesquisa, se encontra consigo mesma; as referências teórico-metodológicas do estudo e da ação formativa se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

As desvantagens consistem, basicamente, nas dificuldades de separar duas coisas que são próximas, mas não são iguais; não têm a mesma natureza, embora sejam tão imbricadas; são realizadas ao mesmo tempo, mas demandam também tempos específicos para fluírem nos seus prazos implacáveis e desiguais; realizadas com as mesmas pessoas, porém para realização de ações distintas, conquanto similares. A imagem é de equilíbrio e desequilíbrio, que precisam estar em lugares certos nas horas certas.

Tudo isso traduzo como um desafio enorme para uma alma libriana que, decididamente, não é educada para tomar tantas decisões difíceis de serem tomadas. A escolha certa, ou a “salvação”, quem traz é meu Orixá de frente, porque a justiça de Xangô sempre vem, através dos caminhos abertos por Exu.

Colocando-se na interface entre linguagem e educação, o estudo se desenvolveu através do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFBA, com foco nos processos educativos, e considera a legitimidade dos atores que fazem a Formação, reconhecendo-os como sujeitos das práticas que desenvolvem, aliando pesquisa e ação social, a fim de dar visibilidade a práticas e a reflexões a partir dessas práticas, no âmbito da educação pública.

Trata-se de uma produção acadêmica perpassada pelas identidades desses atores, no caso educadoras empenhadas na transformação da Escola, numa perspectiva crítica no que tange aos limites rígidos que geralmente caracterizam o ensino, a pesquisa e a extensão; as dimensões pessoal e profissional; a segmentação entre ensino básico e superior; as disciplinas teóricas e pedagógicas; “alta” e “baixa” cultura.

### **Menina negra, pobre, do interior, faz Magistério lá mesmo**

Fazer esta tese possui um significado muito especial para mim, e um deles consiste em poder reviver passagens de minha vida acadêmica, política, profissional, dimensões bastante imbricadas e que têm como escoadouro esse texto, tecido ao

tempo em que desenvolvo um trabalho profissional, que é também uma atuação política, ou um ativismo político, costurado em vários anos de vida como mulher, negra, professora.

O desejo, o impulso de entender como as identidades de professoras em formação influem na absorção e aplicação dos conhecimentos sobre racismo na escola se constituiu na primeira razão para que eu voltasse à universidade, no caso através do Instituto de Letras da UFBA, empenhada em aliar teoria-prática, algo que já vinha fazendo, que já sabia importante, mas que me deixava meio desconfiada em relação aos caminhos mais legítimos de fazê-lo.

Rememorando minha própria trajetória político-educacional, já se encontram muitas passagens que se relacionam com este desejo do Doutorado. Apanhando lembranças bem remotas, se enredam episódios, escolhas, rumos que as coisas tomaram e que, hoje sei, se devem a negações, confirmações que me foram tomando e conformando meu ser, me constituindo enquanto identidade, subjetividades que se formam a partir de sensações muito antigas, fontes de dor e de imenso prazer.

Revisitando esses pontos de minha trajetória - “portos de passagem<sup>1</sup>” – vejo, em minhas origens, as origens de outras pessoas, lugares, tempos que representaram e representam muito para uma geração de mulheres que conviveu com discriminações, exclusões, ingenuidades, sonhos desfeitos e utopias, às vezes

---

<sup>1</sup> Título de livro de João Wanderley Geraldi, a partir de sua tese de doutoramento pela UNICAMP.

disformes, às vezes tênues, marcados por negações, alegrias, avanços, recuos, retomadas...

Assim, passo a passo, na história educacional das mulheres, principalmente mulheres negras, de minha geração, as histórias se encontram, pois esbarram em dificuldades parecidas, semelhantes. Vivendo no interior, pertencendo a família negra do Recôncavo baiano, lutando por escolarização como forma de ascensão social, impõem-se barreiras muito fortes e difíceis de serem transpostas.

Mas, felizmente, família pobre e negra, no interior da Bahia, nos anos 50, 60, 70, tinha um “capricho”: seus filhos não seriam analfabetos como eles; logo, tudo seria feito, a fim de deter o implacável destino, onde estava escrito que se perpetuariam o não acesso, as dificuldades de sobrevivência, a continuidade do sofrimento e o lugar ocupado na pirâmide social.

Até por isso, sempre de modo devagar, porém determinado, a carreira de professora acabou se delineando como uma possibilidade de profissionalização almejada por minha família, para mim e para minhas duas irmãs, um caminho já trilhado por outras jovens naquele contexto.

O magistério já era uma profissão feminina, a essa época, e entro nela porque era a única possibilidade profissional disponível a essa geração de mulheres nascidas e vivendo no interior do estado. Não havia escolha, vocação ou trauma: era isso ou nada. No entanto, fazer o “Normal”, como o Curso era denominado, não seria algo simples ou fácil, como pode parecer. Outra profissão, também destinada a mulheres

negras, espreitava as desatentas ou desmotivadas a continuar seus estudos: ser trabalhadora doméstica, trabalhar em cozinha para sobreviver.

No meu caso, o desejo verdadeiro, e quase impossível, era ultrapassar os dois obstáculos e ser como raras pessoas ditas inteligentes e estudiosas, como eu. Dessa forma, passo a perseguir um sonho de ter nível superior, de preferência em cursos que levassem a carreiras de alto prestígio. São essas barreiras e sonhos que me conduziram até a profissão de professora, alternativa possível, viável e concreta naquelas condições vividas.

Toda essa relação entre identidades, formação, educação já era algo colocado como fonte de reflexão e de decisões, tanto difíceis quanto fundamentais. E, depois de muitas andanças na formação intelectual, volto a estas questões tentando compreender a relação entre identidades e formação de professoras<sup>2</sup>, fazendo girar esse círculo, onde emergem imagens, relações, representações que se combinam com outras vivências na trajetória pessoal e profissional.

### **Idas, voltas e retomadas**

Quando me torno professora, me encontro com o discurso político e pedagógico em muitas passagens de vida, até aportar no CEAFFRO e me reencontrar com um passado/presente/futuro que combina identidades, formação, discurso e poder.

---

<sup>2</sup> Utilizo a expressão professora e educadora, considerando ser o magistério uma profissão eminentemente feminina, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, focalizado nesta tese.

Na universidade, cursando Letras, enquanto estudante adepta do marxismo, então, quase única alternativa de engajamento político, soavam bem as palavras de Paulo Freire, sua “pedagogia do oprimido”, educador/educando, a reflexão/ação. Cada livro deste autor, quando publicado, era lido com avidez, primeiro porque se tratava de uma leitura bastante agradável; segundo, porque era necessário preparar a revolução em cada canto, cada gesto, cada ação. A educação iria mudar a sociedade, e fazer educação era álibi importante para fazer política.

Na graduação em Letras, fui combinando ativismo político com participação na vida cultural da cidade e bom desempenho intelectual, me aperfeiçoando como educadora e, só bem mais tarde, enfrento a pós-graduação *strito sensu*, pelo Mestrado em Educação, pois, na época, considerei que minhas inquietações sobre discurso, ensino e formação não seriam contempladas no Instituto de Letras. Nessa época, anos 1970, os estudos estritamente lingüísticos dominavam a pesquisa e o ensino no Instituto de Letras da Universidade Federal; sair da cidade, eu não poderia. Assim, a alternativa foi estudar na FAGED que, abrigando estudantes oriundos de diversos cursos, e professores também, acolheu meu estudo com suas motivações interdisciplinares.

Fiz o curso, mas as inquietações não cessaram. A sensação agora era inversa: sentia necessidade de afunilar, de discutir com pessoas da minha área, sentia-me uma espécie de desertora. Foi com este sentimento de retorno que fiz a seleção para o doutorado em Letras, na busca da “medida certa”, nem tão linguagem, nem tão educação, com a intenção de contribuir com as questões político-educacionais

que ora tomam minha atenção: identidades e formação de professoras em diversidade étnico-racial, tendo a linguagem como mediadora dessas relações.

Experiências anteriores com a formação de professores/as de língua portuguesa, professores/as indígenas, de escolas comunitárias e com a educação de jovens negros/as, na Cooperativa Educacional Steve Biko, no Ilê Aiyê, no CEAFFRO, me fizeram entender a potencialidade expressa no fazer uma formação de professoras baseada em referências culturais afro-brasileiras e africanas, escolhendo-a como objeto de estudo.

### **Motivações teórico-metodológicas**

Na Coordenação Pedagógica do CEAFFRO, me dedico à formação de professores/as, tendo como foco o combate ao racismo e construções teórico-metodológicas na perspectiva acima mencionada, construções que já não cabem exclusivamente na instituição.

Meu doutorado decorre daí, da necessidade de estabelecer vínculos com outras referências similares na universidade, que fortaleçam esse movimento, que não é só meu, mas de várias outras pessoas que também acessam a Pós-Graduação com o intuito de aprofundar suas reflexões como essas geradas no cotidiano de trabalho no CEAFFRO, e que se ligam a trajetórias minhas e de outras mulheres professoras<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A proposta pedagógica do CEAFFRO já mereceu prêmio como experiência inovadora, e está publicada em revista da SEI, sob autoria de Vanda Sá Barreto, ex-Coordenadora Geral, e também no

Para compreender esses caminhos trilhados antes e durante esses percursos formativos, busco referências diversas. Essas referências, sempre relacionadas às linguagens e à educação, nem sempre se originam na educação escolar e até são geralmente silenciadas nas escolas e que falam alto em espaços onde a formação intelectual não é tão intensa quanto nos centros de educação formal. Trata-se de conhecimentos que não se dissociam de dimensões ética, emocional, sociocultural, por exemplo, e que podem contribuir para propósitos de educação integral, esta sempre referida em documentos oficiais, como parâmetros e referenciais curriculares.

Esta tese, portanto, alia conhecimentos construídos em diferentes lugares, inclusive nas Ciências Sociais, Lingüística Aplicada, Estudos Culturais, Movimentos Negros por Educação, buscando contribuir para o campo da Formação de Professores/as em Diversidade Étnico-Racial, uma exigência, sobretudo, demandada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, no que foi alterada pelo Decreto Lei 10.639/03.

Os conceitos com que dialoga resultam de construções teórico-metodológicas realizadas nesses diferentes espaços em momentos muitas vezes concomitantes, mostrando uma potência ao lidar com a complexidade relativa a este tipo de formação, onde se interseccionam dimensões de identidades, ancestralidade e resistência, contrariando a homogeneização curricular em torno de referências eurocêntricas, ainda hegemônicas na educação brasileira.

---

livro *Racismo e Anti-racismo na Educação*, In, Santos, Jocélio Teles (Org), Série Novos Toques, Programa A Cor da Bahia, 2000, sob autoria de Maria Nazaré Mota de Lima, Vanda Sá Barreto e Valdecir Pedreira Nascimento. Especificamente em relação à formação de professores/as, a experiência é mostrada em Lima, Maria Nazaré Mota de (Org). *Escola Plural: a diversidade está na sala - formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*, publicado pela Cortez, em 2005.

Grosso modo, pode-se dizer que, teoricamente, esta pesquisa se referencia em estudos que buscam mostrar a tensão existente entre homogeneização/heterogeneização, em tempos de globalização, quando culturas locais contestam e modificam signos e símbolos recebidos, reescrevendo-os, recompondo-os e, assim, conformando construções identitárias dos atores sociais (HALL, 2001).

Os grupos étnico-raciais atuam produzindo deslocamentos e re-interpretações dos bens culturais com os quais interagem. Esses deslocamentos, muitas vezes, são invisibilizados pelos mecanismos de poder hegemônico (BHABHA, 1998) existentes nas instituições sociais, dentre elas a escola. Os professores e professoras, enquanto agentes da educação escolar, reproduzem e disseminam idéias e valores que interessam à reprodução desses mecanismos de poder. Espaços como o da Formação realizada pelo CEAFFRO, ao tempo em que operam resistência a esses mecanismos, representados pela dissociação teoria/prática e fragmentação de saberes, hierarquizados em superiores e inferiores, instituem outras formas de poder, a partir do conhecimento de mulheres, negras, professoras, dialogando com referências afro-brasileiras pouco valorizadas e colocando-as ao lado de outras hegemônicas nas escolas e nos centros de formação.

Com isso, vislumbram-se possibilidades de descolonização do conhecimento, trazendo para a formação outras discussões que abalam a arquitetura sólida do eurocentrismo, construída há mais de 500 anos, contra as quais os movimentos sociais negros se insurgem, gerando propostas de educação anti-racismo, dentre elas a do CEAFFRO.

Visando dar coerência a essas perspectivas, abordo os temas identidade étnico-racial e discurso, no intuito de mostrar como se relacionam com a formação continuada de professores/as. Nesta Formação, a interseccionalidade e transdisciplinaridade são dois conceitos fundamentais, porque possibilitam associar dimensões relacionais das problemáticas que emergem na experiência.

A pesquisa analisa a Formação de Professoras realizada pelo CEAFFRO, durante os três primeiros anos de realização - 2001 a 2003, para compreender as tensões que emergem desta na abordagem de questões étnico-raciais no ensino fundamental, tomando as identidades de formadoras e de professoras em formação como foco da análise.

Para chegar a termo em meus propósitos, buscando enfrentar as interrogações anunciadas no início desta introdução, me aproprio de fontes documentais, entrevisto formadoras e professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador, realizo sessões de Grupo Focal com educadores/as envolvidos em ações de formação em diversidade étnico-racial na cidade de Salvador e escuto, de forma assistemática, intelectuais que protagonizam estudos e pesquisas em educação e relações raciais no país. Trata-se, portanto, de uma pesquisa/intervenção, inserida no âmbito das abordagens qualitativas, que enfatizam as significações e sentidos dos/as que participam da ação.

Essas janelas que entreabro nesta introdução são exploradas nos capítulos que seguem e nos quais busco dar consistência a reflexões que não construí sozinha, em qualquer sentido. Baseado numa *episteme* africana, recriada no Brasil, o estudo

dá continuidade a uma perspectiva simbólica que sofreu investidas de apagamento, mas que resistiu, sobretudo em espaços culturais e/ou religiosos onde pessoas negras são maioria. Nesses espaços, as formas de ser, viver, aprender, se relacionar com o outro diferente de nós, possuem lógicas que ensinam como conviver em uma sociedade multirracial e também o que se precisa ensinar na escola, instituição importante na produção e difusão de conhecimentos, através dos sujeitos que a compõem.

Depois de escrever e reescrever tantas vezes, nos capítulos estão contidas as sínteses das principais marcas do processo desta pesquisa/intervenção - que espelha minha relação com os arquetemas negro, linguagem e educação -, alicerçada em idéias dialogadas nos espaços de formação em que estou envolvida, ensinando/aprendendo a compreender as pessoas, as culturas, a sociedade onde vivemos.

No primeiro capítulo, faço uma reflexão sobre conceitos utilizados nas Ciências Sociais e nos Estudos Culturais, em sua relação com escola e educação. O conceito de identidade é criticado em sua vinculação estrita à psicologia clássica e mostrado em seu potencial múltiplo e multifacetado, a partir de onde educadoras, atingidas e/ou agentes de práticas racistas e sexistas, vão reviver e atualizar dimensões arquetípicas preservadas na memória ancestral africana, por intermédio do conhecimento do processo de resistência negra, e também indígena, às imposições de uma estética branca e colonizadora.

O segundo capítulo mostra como a discussão sobre discurso e poder vem sendo retomada por autores/as diversos/as (da Lingüística Aplicada, dos Estudos Culturais, da Filosofia), para trazer à tona identidades estigmatizadas, e alterar o imaginário social em relação a pessoas portadoras dessas identidades, dentre elas negros e mulheres.

No terceiro capítulo, conto a história do CEAFFRO no contexto da educação anti-racismo, focalizando a Formação de Professoras a partir da qual realizo as reflexões desta tese. Os caminhos de construção conceitual e metodológica, os formatos estruturais assumidos em diferentes momentos são apresentados no capítulo, visando focalizar suas distinções e aproximações com outras formações de professoras. O capítulo mostra o acúmulo de onze anos de trabalho com a educação de jovens, com a formação de professores/as e com a sua sistematização, o que gera as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Neste sentido, os materiais utilizados na Formação e constantes do acervo do CEAFFRO, como textos, vídeos, transparências, fitas cassete, projetos, relatórios, foram acessados na análise, de modo a explorar a natureza dos aspectos envolvidos.

O quarto capítulo focaliza as identidades das professoras em formação e de suas formadoras. Reflexões minhas, de professoras e de formadoras entrevistadas<sup>4</sup> se fundem, nas abordagens sobre si, sobre o outro e sobre o processo de formação. São quatro formadoras e três professoras, além de mim própria, numa conversa

---

<sup>4</sup> Ver Roteiros de Entrevista, em anexo.

sobre as reconstruções identitárias que aconteciam durante a Formação e sobre como o processo vai mudando, sob o impacto das mudanças operadas em nós.

No quinto capítulo, relaciono identidades e formação de professoras, evidenciando os conceitos e etnométodos construídos na relação formativa, os avanços que a formação traz, seus efeitos nas identidades de professoras e formadoras e, em decorrência, nos modos de a escola se relacionar com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, velha reivindicação dos movimentos negros incorporada à LDB em 2003.

Questões éticas e metodológicas relativas à relação pesquisadora/pesquisadas têm atenção especial no decorrer do estudo, pois como mulher negra, professora e formadora, além de ser coordenadora desse trabalho, é preciso ter em conta as interferências, implicações resultantes do envolvimento com o objeto. Mesmo reconhecendo que não existe neutralidade nas ações humanas, fazer uma análise de processos desenvolvidos por si própria, e/ou com sua forte participação, requer um afastamento relativo, importante na alternância de papéis numa atividade que é, ao mesmo tempo, pesquisa e intervenção político-social, situação que implica vantagens e desvantagens, como me referi no início desta introdução.

## II – IDENTIDADES E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta primeira parte, discuto os conceitos que precisei rever e/ou deles me apropriar para entender a relação entre identidades e formação de professores/as sobre diversidade étnico-racial, visando a sua abordagem no cotidiano da escola. Não se trata propriamente de um capítulo teórico, embora seu objetivo seja problematizar o uso de conceitos com que o estudo dialoga, apresentar os fundamentos em que me baseio no estudo, definindo algumas linhas teóricas que emergem na tese.

Para ser assim, quase teórica, acabei por ter em mente que esses conceitos me chegaram inicialmente pelas vias da relação concreta com a vida, enquanto mulher-negra-professora; só depois as leituras vieram, e elas foram feitas com as lentes da vivência em sociedade, sendo estudante de mim, das pessoas com quem ia convivendo, dos processos sociais de que ia participando, dando minha parcela de contribuição para os movimentos de transformação, resistindo e me transformando neles, com eles.

Hoje, voltando a rever essas passagens, me dou conta de que fui impactada por duas linhas teórico-metodológicas de produção de conhecimentos na academia; ao mesmo tempo teoria e método, elas me parecem aliadas no tom que desejo emprestar a este texto, a fim de que ele possa fluir com uma certa coerência e com mais leveza.

Uma delas é a etnometodologia, conceito a que tive acesso através de Coulon (1995), e que se mostrou apropriado à perspectiva de Formação de Professoras

analisada, a qual se constrói a partir das reflexões sobre as identidades dessas professoras e de suas formadoras, reflexões que geram caminhos metodológicos constituintes da ação formativa, daí emergindo e aí retornando como possível lugar de contínua reconfiguração e reelaboração.

As orientações teóricas do processo de formação encontram, portanto, nas inspirações etnometodológicas, uma razão de ser, lembrando Coulon (1995), quando o autor diz que esta consiste “na busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (p.17).

Justo esta idéia de dar sentido a ações cotidianas é o apelo maior que se me apresenta enquanto pesquisadora interessada em aportar conhecimentos sobre questões de identidades, formação de professoras em diversidade étnico-racial, na perspectiva de compreender essas ações, sistematizá-las, ressignificá-las e redimensioná-las, atenta aos caminhos teórico-práticos trilhados na ação pedagógica cotidiana e que passamos a denominar de etnométodos da formação, amplamente discutidos no grupo responsável por esta ação, antes e após serem concretizados com as professoras participantes do processo.

Segundo Coulon (1995), os fatos sociais precisam ser considerados como construções práticas, contrariando a sociologia tradicional, durkheiminiana, segundo a qual os fatos sociais se constituem em realidades objetivas. A Etnometodologia, ao contrário, gestada no interior de estudos concernentes à análise da conversação e interatividade verbal, buscando recuperar a dimensão do cotidiano e as relações

intersubjetivas como tema de estudo, preconiza que as elaborações do considerado senso comum guardam estreita relação com aquelas construídas no âmbito da atividade científica.

A pergunta etnometodológica remete ao porquê da ênfase acadêmica nos processos do fazer científico em termos restritos, abandonando de maneira radical os modos pelos quais os diversos sujeitos individuais e coletivos elaboram sua existência para dar-lhe sentido e sustentação.

Neste sentido, a Etnometodologia tem por preocupação central a análise de atividades cotidianas “métodos que os membros utilizam para tornar essas atividades, visivelmente, racionais e referenciáveis a qualquer objetivo prático, isto é, descritíveis” (GARFINKEL, apud COULON, 1995, p.20).

Este conceito também remete à primazia do singular, daquilo que emerge da cultura, remete ao étnico, enquanto especificidade na cultura, o que se coaduna com as questões postas por esta pesquisa.

No livro *“Um discurso sobre as ciências”*, publicação de uma palestra proferida pelo autor, na Universidade de Coimbra, em 1985/86, Boaventura Santos (2005) ressalta a crise de paradigma por que passa a ciência moderna, onde o paradigma dominante se esvai, dando lugar ao que denomina de paradigma emergente, no qual o senso comum constitui a matéria da atividade científica.

O paradigma dominante a que Boaventura Santos (2005) se refere consiste numa industrialização da ciência, que precisa cada vez mais tornar-se disciplinarizada, especializada, assim rompendo com totalidades que dariam sentido à vida. A parcelização do conhecimento, segundo o autor, própria da atividade científica de orientação positivista está em declínio, cedendo espaço para formas de fazer ciência com o envolvimento do pesquisador, a transdisciplinarização do conhecimento e a subversão da relação sujeito/objeto.

O autor reconhece existir, na atualidade, uma tolerância maior, em termos de metodologias “alternativas” de pesquisa, antes restritas a métodos quantitativos e experimentais, configurando o que denomina de paradigmas emergentes.

Outro aporte teórico-metodológico importante é a multirreferencialidade, concebida enquanto perspectiva de abordagem da pesquisa por ângulos diversos, sem cair no ecletismo, mas pensando que a temática identidades e diversidade étnico-racial na escola tem natureza complexa, por isso, uma única área ou linha teórica se mostra insuficiente para olhar este objeto que me proponho compreender sempre mais. Parece-me, ao contrário, que esse intento pode ser melhor contemplado, se me empenhar na difícil tarefa de extrapolar limites disciplinares rígidos e buscar fundamentos em áreas diferentes: Linguística, Educação, Sociologia, História.

Essas considerações sobre modos de produção de conhecimento me parecem basilares para discutir os temas propostos no estudo e que visam refletir sobre processos vividos na relação ensinar-aprender em contextos pára-escolares,

fazendo uma crítica aos modos como esses têm sido tratados nos sistemas de ensino formal, assim como os têm influenciado.

O fato de o estudo focalizar uma ação realizada no cotidiano do trabalho de formação explica também a multirreferencialidade, a vinculação a áreas diversas do conhecimento, porque envolve a participação de profissionais de diversas áreas e, portanto, contém e resulta desses distintos olhares.

Tentando fazer, portanto, uma abordagem etnometodológica e multirreferenciada dos conceitos e práticas de formação de professores/as tratados no estudo, no decorrer do texto, focalizo o tema identidades, abordo a problemática racial no Brasil e discuto educação e multiculturalismo, situando como essas dimensões conceituais e teórico-metodológicas se configuram contemporaneamente. Para organizar as idéias contidas no capítulo, subdivido-as em itens absolutamente interrelacionados, de modo que algumas idéias precisam ser retomadas, redirecionadas.

É assim que, da participação em uma experiência concreta na Formação de Professoras, em diversidade étnico-racial, fui compreendendo e/ou ampliando os conceitos que uso no estudo, nascido por uma vontade compartilhada com outras educadoras negras de registrar, sistematizar e teorizar uma ação política na área de educação anti-racismo.

Nesse trânsito entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas efetivadas no percurso, uma premissa do trabalho cotidiano com a Formação de Professoras é que ele deveria iniciar e retornar às questões de identidades de gênero, sexualidade,

raça, etnia, geração dos sujeitos envolvidos. Na ação cotidiana do CEAFFRO, diante do desafio de conceber um programa de Formação de Professoras em diversidade étnico-racial, consideramos que essa era condição prévia para que elas desejassem conhecer e explorar as possibilidades do trabalho docente com a temática na sua prática pedagógica.

Minha leitura de Stuart Hall, em *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2001), já havia me deixado por demais intrigada, na medida em que ele critica no livro as formas como diferentes disciplinas concebem o conceito identidade, como se ele fosse algo com limites fixos, rígidos, predeterminados.

Em seguida, outros textos seus passam a me fascinar, especialmente o livro *Da Diáspora* (HALL, in SOVIK, 2003), quando encontro conforto intelectual para meu próprio modo de lidar com as teorias, de maneira não ortodoxa, confiando, mas desconfiando e tentando ver onde outras formas de conceber o mesmo objeto podem estar mais de acordo com o que penso a respeito. Chamam minha atenção, nesta obra de Hall, por exemplo, sua crítica ao marxismo, apontando suas fragilidades para a compreensão de realidades não previstas nas abordagens marxianas, como raça, etnia, sexualidade, gênero.

O autor revela que apesar de sua crítica, isto não significa abandonar todas as teses marxistas, recuperando as idéias de Gramsci, sobretudo suas teorizações sobre a dimensão das superestruturas, guerra de posição, guerra de movimento, dentre outros conceitos, a partir dos quais engendra suas próprias reflexões teóricas a respeito desses temas.

As discussões teóricas de Hall emergem de sua própria inserção na sociedade jamaicana e inglesa, de suas vivências como intelectual diaspórico, de sua vida como intelectual orgânico, como diria Gramsci, expressão que o autor também utiliza e ressignifica, aludindo a pesquisador liminar. É sua vivência desde a infância e adolescência, na Jamaica, que o impele a ir para a Inglaterra; descobre, então, que assim como em sua terra, lá, sente-se também um estranho, o que o faz dizer que o intelectual diaspórico está em um “não-lugar”.

Na Inglaterra, Hall identifica-se com as lutas feministas, às quais atribui ser a fonte de avanço das reflexões, para além do que preconizam as esquerdas no mundo; pela colocação de suas lutas pessoais como dimensão de poder e de política, as mulheres tensionam a relação público-privado e fazem avançar os estudos relativos a raça, diz o autor, quando tratam as dimensões do privado enquanto questão política e questão de Estado, não como aspecto meramente pessoal.

Assim, propõe que identidade seja vista em sua associação com as diversidades, com as dimensões da diferença, das desigualdades e fruto das relações de poder, pois para o autor, cultura é política.

### **Identidade e identidades**

Um conceito que vem sendo abordado freqüentemente na literatura acadêmica é o de identidade. Autores considerados pós-coloniais - Stuart Hall, Homi Bhabha e outros - questionam velhas concepções e estudos tradicionalmente oriundos da

psicologia, onde originalmente se encontram referências à identidade das pessoas, colocando-as em xeque,

Com efeito, a psicologia vem nos ensinando que cada pessoa possui uma única identidade, sinônimo de personalidade, que é única, pessoal, intransferível. Uma concepção individualizante e, por isso, limitada, geralmente justificada pelo fato de cada um de nós possuir um jeito próprio de ser, que pode se assemelhar, mas não se confunde com o de outros.

As concepções sobre identidade são revistas e redimensionadas por esses autores citados acima, de modo a compreendê-la como um conceito dinâmico, relacionado à alteridade, mutável, que atua na relação com outras dimensões da subjetividade, constituída na dimensão cultural. Assim, pensar a identidade racial negra supõe associá-la a gênero, sexualidade, classe, geração, pois há intersecção entre esses e outros aspectos que coexistem em uma única pessoa.

Autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais – área de estudos que articula linguagens, representação, cultura, política, raça, gênero e etnicidades - buscam mostrar a tensão existente entre homogeneização/heterogeneização, defendendo que a tendência à homogeneização, marcante no mundo globalizado, convive com marcas culturais locais, que contestam e modificam continuamente os signos e símbolos recebidos, reescrevendo-os para que sejam recompostos e conformando as construções identitárias dos atores sociais. Ou seja, os grupos étnico-raciais<sup>5</sup> não recebem de modo passivo as informações que lhes são disponibilizadas pelo

---

<sup>5</sup> Uso as expressões raça, étnico-racial ou racial, conforme ressignificadas por intelectuais do Movimento Negro, que tratam de raça não em seu sentido biológico, mas histórico-social.

mercado global. Eles atuam produzindo deslocamentos e re-interpretações dos bens culturais com os quais interagem, e esses deslocamentos, muitas vezes, são invisibilizados pelos mecanismos de poder hegemônico (BHABHA, 1998).

Conceitos como pós-modernidade, globalização, pós-colonialismo são recorrentes nesses estudos, problematizados e analisados em sua complexidade, para que se compreenda que não há dicotomias rígidas, demarcações nítidas, hierarquias, oposições, fronteiras ou limites entre o local e o global; moderno e pós-moderno; colonial e pós-colonial. Há, ao contrário, descontinuidades, entrelaçamento, imbricamento dessas dimensões, pensadas como um *continuum*, onde residem tensões, contradições, perplexidades. A teoria pós-colonial busca explicar fenômenos socioculturais contemporâneos, refletindo sobre “a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante” (SILVA, 2005).

Segundo Silva, consideram-se teorias pós-colonialistas aquelas cujo objetivo consiste em analisar o complexo das relações de poder entre diferentes nações com herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia que se configuram no mundo contemporâneo. Por isso, essas teorias são referidas como “pós-coloniais”. Na medida em que o mundo contemporâneo, supostamente, se torna globalizado, só pode ser compreendido se são consideradas as conseqüências da “aventura colonial européia” (2005).

Mignolo (2003) reflete acerca dessas questões, no contexto das sociedades latino-americanas, discutindo o conceito de pós-colonialismo conforme se delinea nessas

sociedades, marcadas por profundas desigualdades, explorando o conceito de Quijano “*colonialidade do poder*”, “através do qual o planeta inteiro, incluindo sua divisão continental (África, América, Europa) se articula para a produção do conhecimento e seu aparato classificatório” (p.41).

A abordagem que faço de identidade e de cultura baseia-se em Stuart Hall (2001), autor que aproxima esses conceitos e discute a possibilidade de uma identidade cultural na pós-modernidade, e em Lopes (2002a), o qual aborda a relação entre discurso e construção das identidades sociais, dentre elas a de raça e gênero.

No âmbito da psicologia clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade, ao indivíduo. Stuart Hall, por outro lado, defende que toda identidade é influenciada pela cultura, aproximando esses dois conceitos – identidade e cultura -, discutindo-os no contexto da pós-modernidade, espaço de construções contraditórias, não fixas ou imutáveis, que permite reelaborações motivadas pela inserção dos sujeitos no mundo.

Para o autor, o pós-modernismo não se constitui em uma nova era cultural, mas sim o modernismo nas ruas, representando, porém, significativa mudança em termos de cultura, mudança que implica maior aproximação com as práticas cotidianas, com as narrativas locais, descentrando antigas hierarquias e meganarrativas. Isto determina que o pós-modernismo abra espaços para a contestação, descentrando a alta cultura, “apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para a intervenção no campo da cultura popular” (HALL, in SOVIK, 2003, p. 337).

Assim, não há uma ruptura brusca entre modernismo e pós-modernismo, ou seja, o pós-moderno é um modernismo especialmente tardio, destacando as práticas populares, o cotidiano, as narrativas locais e descentrando as grandes narrativas, as velhas crenças, a alta cultura e assim, abalando os limites entre culto e popular.

Hall (2001) considera que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p.7). Assinala que o sujeito do Iluminismo era concebido como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (p11), contendo um núcleo interior, pensado sempre como uma instância estritamente individual e psicológica, usualmente descrito como masculino. Nesta perspectiva, costuma-se fazer referência à identidade de uma pessoa, sempre como algo estável, fixo, uno.

Segundo Hall, com os interacionistas simbólicos, emerge uma noção de sujeito sociológico, uma concepção “interativa” da identidade e do eu. No entanto, esta concepção não é suficiente para explicar as subjetividades no mundo contemporâneo. Neste sentido, mostra que, nesta concepção, interacionista, o sujeito ainda possui um núcleo, mas este se forma a partir do diálogo, com os mundos exteriores e as identidades por eles fornecidas.

Na pós-modernidade, mudam radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as de identidade. Daí, não ser recomendável falar em identidade, mas em identidades, que uma pessoa possui e que se atualizam permanentemente, a depender das

trocas culturais que ela realiza no mundo globalizado, descentrando o sujeito, heterogêneo, múltiplo. Daí porque o autor diz que o sujeito está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2001). Quanto às sociedades modernas são, "...por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente" (p.14), distinguindo-se, assim, das sociedades consideradas tradicionais<sup>6</sup>.

Intrinsecamente ligada ao conceito de identidade aqui defendido, a cultura remete a práticas discursivas variadas, que traçam desenhos identitários a partir de um jogo intenso entre as diferenças; assim, as identidades são construídas por meio da diversidade de transações sociais, marcadas por experiências variadas e pela ampliação de espaços e de trajetos de circulação dos indivíduos e dos bens simbólicos.

Appiah, por outro lado, chama atenção para a dimensão histórica e simbólica que constitui toda identidade, quando realça o conteúdo mítico, herético ou mágico nela contido, passado de geração a geração através de histórias e narrativas que se contam através dos tempos.

Toda identidade humana é construída e histórica; todo o mundo tem o seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de "mito", a religião, de "heresia", e a ciência, de "magia". Histórias inventadas, biografias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que todo o mundo jamais consegue conformar-se realmente (APPIAH, 1997, p. 243).

---

<sup>6</sup>O autor considera sociedades tradicionais aquelas em que se venera o passado e as experiências de sucessivas gerações. Para falar dessas sociedades, cita Giddens, para quem "a tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes" (GIDDENS, apud HALL, 2001, p.14-15).

No caso do Brasil, é relevante pensar a relação entre cultura e identidade racial, devido às trocas culturais efetivadas historicamente, e a decorrente dominação imposta aos descendentes de africanos, a partir do processo de colonização.

O autor, dessa maneira, se refere não a identidade, mas a identidades, múltiplas, móveis, mutantes. Neste sentido, suas reflexões ajudam a romper com uma idéia ainda bastante arraigada no espaço da escola no Brasil, que trabalha, de modo geral, com um conceito unilateral e imóvel de identidade. Hall trilha o caminho das identidades deslocadas, móveis e múltiplas, no interior de diferentes sistemas de representação, que provocam efeitos profundos nas formas como são representadas (HALL, 2001).

Pensadores brasileiros, nessa mesma perspectiva, trazem a discussão sobre identidades, de raça, gênero, etnia, relacionadas à comunicação, à mídia, estética, educação, escola. Por exemplo, Muniz Sodré, em *Claros e Escuros* (2000), analisa raízes filosóficas que se encontram na gênese do auto-reconhecimento do brasileiro e do negro, afirmando:

Seja pessoal ou nacional, a identidade afirma-se primeiro como um processo de diferenciação interna e externa, isto é, de identificação do que é igual e do que é diferente, e em seguida como um processo de integração ou organização das forças diferenciais, que distribui os diversos valores e privilegia um tipo de acento (SODRÉ, 2000, p.45).

O autor faz severas e merecidas críticas à abordagem etnocêntrica dos iluministas, representados por Kant, em relação a negros e indianos, estes com “gosto dominante para o caricaturesco, daquela espécie que atinge o extravagante, e sua religião consiste em caricaturas” (Apud Sodré, 2000, p.26). Sobre os negros

africanos, diz Kant: “não possuem por natureza nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo (...) (Idem)”.

O conceito assumido neste estudo é o de identidade em processo, construída dentro do discurso e moldada em função da presença do outro. Quanto às

Culturas nacionais, são formadas não apenas de instituições culturais, mas de símbolos e representações (...) um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2001, p.50).

As culturas nacionais constroem identidades, na medida em que constroem discursos, sentidos sobre a nação, revelados em memórias e histórias que são contadas por, sobre e para esta nação. Neste sentido, a identidade nacional é uma “*comunidade imaginada*”, vivida, em grande parte, na imaginação.

As nações são comunidades imaginadas (...) porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão (ANDERSON, 1989:14).

Assim, nenhuma nação, no contexto pós-moderno, global, é unificada, ou formada de um único povo, mas todas possuem características culturais partilhadas por um povo, gerando identidades culturais híbridas, no sentido de que sofrem bombardeamento e infiltração, resultantes dos contatos interculturais, impossibilitando a “*homogeneidade cultural*”. A tensão entre o “*global*” e o “*local*” opera e provoca a transformação das identidades.

No nosso país, então, as culturas africanas e indígenas convivem com o padrão eurocentrado imposto, num jogo de forças em que as primeiras saem perdendo; mas isto não significa impermeabilidade em nenhuma delas, pois essas culturas que convivem, não harmoniosamente, em território brasileiro, se entrecruzam, se

interpenetram, sendo que as tradições mantidas secularmente pelos negros e indígenas fazem preservar aspectos culturais que não se mantêm em sua forma original, resistindo, porém, aos ataques culturais de que são vítimas.

Hall (In SOVIK, 2003) fala que nenhuma cultura é pura, todas são, ao contrário, impuras, híbridas, ressignificando este último termo, positivado por ele, assim como globalização, que não teria o peso que lhe atribuem os pensamentos de esquerda. A globalização, para ele, não é, em si, negativa, posto que, com o global, também ficam evidenciadas as culturas locais. As relações de poder hegemônico é que, via de regra, transformam as relações no mundo globalizado em hierarquias, assimetrias, exclusões. Tensionando essas dimensões, mostra como emergem questões locais que não seriam visibilizadas, se a globalização não estivesse em cena.

As reflexões de Hall ajudam a entender o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas continuamente em transformação, a depender das formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Esses sistemas culturais não atuam isoladamente, mas simultaneamente, algo que Crenshaw denominou de interseccionalidade, quando destaca que raça, etnia, classe, gênero se associam, gerando desigualdades, que fazem mais vulneráveis algumas pessoas que compartilham um mesmo pertencimento. A partir de sua conceituação, é possível compreender que o fato de ser mulher-negra-professora

acarreta certas subordinações - numa sociedade como a nossa, racista e sexista -, que as dimensões de identidades podem captar.

Crenshaw explica como as desigualdades são vividas, mostrando que em determinados momentos uma dessas dimensões é mais evidenciada, enquanto em outras pode passar despercebida. Há vezes, porém, em que várias marcas identitárias atuam, configurando o que considera dupla ou tripla discriminação. No caso da mulher-negra-professora, pode-se falar de tripla discriminação, com base nesta autora (CRENSHAW, 2003).

Assim, dentro de cada um de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas; à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. Essas identidades, assim configuradas, podem ser olhadas, também, conforme o conceito de “dupla consciência”, de Du Bois, retomado por Gilroy.

A abordagem de “dupla consciência” é trazida por Paul Gilroy (2001), no livro *Atlântico Negro*, para dar conta da situação de negros na diáspora, quando toma sua própria experiência e a de outros intelectuais que convivem com o dilema de ser europeu e negro, ao mesmo tempo. Para o autor, essa condição requer algumas formas específicas de dupla consciência. Assim, os negros ingleses ou anglo-americanos e, talvez todos os negros do Ocidente, permanecem entre dois grandes

grupos culturais que têm se transformado na modernidade, permanecendo fechados em uma relação antagônica demarcada pelo simbolismo de cores que se soma ao poder cultural, numa dinâmica maniqueísta: preto e branco, cores que sustentam uma retórica associada ao jargão de nacionalidade, de “*raça*” e de identidade étnica (GILROY, 2001).

Na mesma obra, na edição brasileira, o autor refere-se ao Brasil, quando fala do impacto do Movimento Negro Brasileiro e de suas histórias de luta, que forçaram o reconhecimento do racismo como aspecto estruturante da nossa sociedade, apontando que esses reconhecidos sucessos, na perspectiva de diáspora, levantam questões sobre o alcance e escopo da política negra.

Afirmando que a questão do negro no Brasil é diferente de outras realidades como a dos EEUU, Inglaterra, por exemplo, Gilroy ressalta que a idéia de diáspora permite relacionar a marginalização do negro em várias partes do mundo, de forma que tenhamos uma perspectiva mais complexa sobre a modernidade e suas culturas coloniais e pós-coloniais.

O modelo político do Brasil descentra a história dos negros nos EEUU, faz pensar os Movimentos Negros do século XX, a solidariedade negra translocal, a globalização e as lutas por autonomia pós-colonial (GILROY, 2001).

O autor enfatiza que, com a noção de diáspora, desloca-se a discussão de uma suposta unanimidade racial, ancorada muitas vezes numa solidariedade mecânica, cujo perigo principal é a falta de um senso ético. Daí a opção do autor pela categoria

explicativa diáspora, que valoriza parentescos sub e supranacionais, levando em conta as transações e traduções que precisaram ser feitas nas trocas culturais e políticas efetivamente realizadas em cada contexto específico onde o negro tem que viver quando se desloca, pelas mais variadas razões.

Para Gilroy, o caso brasileiro é exemplo de contracultura da modernidade, iniciada e reproduzida por “escravos” e seus descendentes, que pode mostrar ao mundo que não há pureza racial nem unidade nos movimentos; sua unidade é a contribuição, com suas especificidades, para o rompimento do paradigma iluminista, nas culturas e na política. Os movimentos negros na diáspora conectam, assim, política e cultura.

O Brasil e a Bahia, em particular, são exemplos, neste sentido, de como a resistência negra se faz permeada pela dimensão cultural, sobretudo de natureza religiosa e artística, nos terreiros, nos capoeiras, nos quilombos, numa luta por manutenção de valores civilizatórios africanos que precisaram ser negociados, “*manchando*” a “*pureza*” de ambas as culturas.

Para entender, portanto, o modo como o racismo se manifesta no espaço escolar, é preciso saber como se constituem as identidades negras no Brasil, e a idéia de diáspora ajuda a pensar que ser negro no Brasil é diferente de ser negro em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, por exemplo, onde o racismo se funda na ascendência, na origem, onde a escravidão não durou tanto, a herança genética define a identificação racial das pessoas, onde há leis segregacionistas em vigor, dentre outras características. No Brasil, o racismo possui outras singularidades, pois se funda não na origem, mas na marca - cor da pele, tipo de cabelo, traços

fisionômicos. Embora não haja leis segregacionistas, os espaços sociais de negros e não-negros são bastante definidos, caracterizando o que se chama de racismo cordial (BLAJBERG, in MUNANGA, 1996; PNUD, 2005).

Trazidos à força para o trabalho escravo, ao chegar no Brasil, os africanos são obrigados a reelaborar, reconstruir suas identidades, a partir de conflitos, negociações com o colonizador branco europeu e com o índio, o dono da terra, que também é espoliado e vitimizado pelo mesmo colonizador. Neste sentido, o branco, o índio e o negro são desterrados, mas as situações são bem distintas entre esses, pois, enquanto o branco – colonizador - oprime tanto negros quanto índios, o faz de formas diversas em relação a um e a outro grupo, sendo que as formas de resistência à opressão também são distintas.

No racismo à brasileira, estão imbricadas questões de ordem cultural fortíssimas, que influenciam as identidades étnico-raciais no Brasil e que a escola não só não pode ignorar como precisa saber como tratar, na dimensão cognitiva, psíquica e social. Resultantes de um processo histórico bastante complexo, as referências identitárias afro e indígenas estão presentes em diferentes contextos. Trata-se de culturas que, embora inferiorizadas e desvalorizadas, se mantêm preservadas e alimentam cotidianamente a luta de negros e negras pelo direito à terra, à educação, ao trabalho digno, à humanidade. O conceito de diáspora se mostra, então, importante nesta discussão sobre identidades e culturas.

Conceito de utilização estratégica, diáspora congrega os afro-descendentes espalhados nas várias partes do mundo, possibilitando a ampliação dos diálogos, intercâmbios culturais e também de agendas de combate à discriminação e ao racismo de que são vítimas (SOUZA, 2005, p.165).

Assim, a expressão “diáspora” encerra movimento, trânsito de culturas e de pessoas, similares e diferentes, ligadas por relações impostas pelo escravismo e pela colonização, mas também pela ascendência comum, pela origem ancestral. Essas relações conectam e aproximam pessoas e culturas, atualizando-se e reatualizando-se permanentemente na nova terra, onde foi preciso manter alianças, negociações, conflitos, e que são responsáveis pelas diferenciações a que a autora se refere.

Também em relação às professoras em formação, revela-se uma dupla consciência, na medida em que se apercebem e se aproximam de quem são, confrontando-se com modos conflitantes de se ver e se reconhecer em sua identidade étnico-racial. Assim, elas vão se reconstruindo, colocando e recolocando suas concepções de negritude, de branquitude, se posicionando em relação a situações de inferiorização e de valorização dos negros e, também, disseminando suas idéias na escola onde atuam e incorporando as discussões realizadas no Curso a sua prática pedagógica junto aos alunos e alunas.

As dimensões outras de sua identidade, ser professora, mulher, classe média ou não, moradora do bairro em que a escola se insere, mãe ou sem filhos, tudo isso se intersecciona com a questão racial, e o estudo considera essas dimensões, a partir das referências sobre identidades, dupla consciência, diversidade, multiculturalismo, diáspora e outros conceitos que emergem na análise. Assim, referências identitárias se interpõem no processo formativo e, a depender da situação vivida, ocorrem permanências e/ou mudanças na forma de se assumir defensora ou não da questão étnico-racial trabalhada na Formação.

Neste sentido, participar de um curso de formação para o enfrentamento de questões étnico-raciais, por si só, é insuficiente, embora importante, para a relação que as professoras estabelecem com este conhecimento e com os sujeitos que forma. Suas trajetórias de vida, suas identidades fazem a diferença na maneira e intensidade com que incorporam ou rejeitam as abordagens tratadas no processo de formação de que participam.

Então, muitas dimensões constituem as identidades afro-brasileiras, resultantes de transações culturais e traduções, segundo Hall (in SOVIK, 2003), estabelecidas desde o “navio”, que aqui aportou e que vêm se ressignificando nesses 350 anos de diáspora no Brasil. Essas e outras questões dizem respeito às identidades das professoras, que busco compreender para relacionar como se manifestam nas suas falas e práticas sobre a diversidade étnico-racial, muitas vezes marcadas por negações, lutas, exclusões, inferiorização e constituindo-as enquanto mulheres educadoras negras ou não negras.

Reflexões no interior dos Estudos Culturais, ou neles embasados, são importantes para a compreensão do negro e sua abordagem na escola, permitindo apreender essa especificidade do que é ser negro no Brasil, sem cair na teoria da miscigenação, que mascara a identidade étnico-racial. Nós temos, digamos assim, características de qualquer negro que está fora de sua terra, de todos os negros que estão expatriados, mas, tendo em vista a especificidade brasileira, somos diferentes de negros em outras partes do mundo. Em se tratando de Bahia, esta especificidade ganha relevo.

Quando os negros saíram da África para o Brasil, escravizados, tiveram que re-elaborar sua identidade, tiveram que negociar, houve conflitos, houve alianças, houve processos de luta, de massacre, e é importante compreender aspectos dessa construção identitária que informa sobre como somos vistos, como somos tratados, os papéis sociais que desempenhamos ou deveríamos desempenhar na sociedade brasileira.

D'Adesky (2001) assevera que o negro no Brasil sofreu uma integração forçada, distorcida pelo ideal de branqueamento, como vemos no trecho a seguir.

O ideal do branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação como um anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência (p.69).

Autores dos Estudos Culturais mostram, também, que, na diáspora, os negros estão sempre fora de lugar; estão em um não-lugar; apontando a dificuldade de estar dentro da academia, dentro das universidades, um espaço ainda antinegro, no caso brasileiro.

As reflexões sobre identidades, cultura, dupla consciência apresentadas a partir de autores vinculados aos Estudos Culturais são importantes para este estudo, voltado para a Formação de Professores/as acerca da diversidade étnico-racial, posto que suas abordagens visam alterar relações de poder, negando a neutralidade da atividade científica e considerando o envolvimento do intelectual diaspórico.

Nesta perspectiva, o pesquisador ou pesquisadora pode e deve tomar partido em relação aos grupos pesquisados, pois, na medida em que faz parte desses grupos, lhe interessa não só denunciar as situações de desigualdade a que se encontram submetidos, como fazer da pesquisa um instrumento político para modificar essas situações.

E qual a relação entre identidades e diversidade étnico-racial? O que dizem autores e autoras que se debruçam sobre esses conceitos e que podem ajudar a compreender as falas de professoras no contexto da Formação e da pesquisa sobre esta Formação? Nos itens seguintes, faço um esforço para relacionar esses aspectos, percorrendo atalhos já explorados em estudos anteriores a este e buscando relacioná-los com a formação de professores/as em diversidade étnico-racial.

### **Brasil, um país multirracial, multicultural e multiétnico**

O Brasil é um país onde convivem muitas culturas. E a sua história registra uma “descoberta” pelos portugueses de que aqui vivem povos indígenas, diversos em seus modos de viver, trabalhar, falar, celebrar. São muitas línguas e muitas culturas que formam o povo brasileiro neste período de colonização portuguesa. Ou seja, o país já foi “descoberto” pelo outro como um país multicultural.

Essa trajetória de multiculturalismo continuou com o seqüestro dos negros de África para o trabalho escravo nas lavouras, no século XVI. Então, também foram trazidos

a esta terra os negros bantus, nagôs, gêges e, com eles, muitas outras civilizações, histórias diferenciadas em línguas, culturas, religiões. Esta é a dimensão multicultural e multiétnica que nos caracteriza.

A presença negra se fez e se faz não só em termos socioeconômicos. Ela também é significativa em termos da constituição da cultura brasileira, pois, ao tempo em que o negro produzia, de acordo com o esperado pelo colonizador, trazia e deixava as marcas indeléveis das civilizações africanas, movimentando-se, mesmo nos limites impostos, com seu jeito de ser, estar no mundo, e, diferentemente do que lhe estava reservado, imprimia suas marcas em tudo que fazia. Neste processo, se davam importantes trocas culturais, pela diversidade étnica dos negros africanos no Brasil, assim como desses com as culturas indígenas e com as culturas dos brancos colonizadores, todas em contato durante a colonização.

Em termos educacionais, essa história sempre foi mal contada. A história muito contada foi a dos feitos heróicos dos colonizadores e seus descendentes, encobrendo-se toda a riqueza multicultural que faz parte do Brasil, assim como o papel decisivo dos africanos na construção do país, não só em termos socioeconômicos, mas também socioculturais, gerando a riqueza material e simbólica nacional, que não era desfrutada por quem a produzia, mas pelos colonizadores brancos que tiveram suas mãos “limpas” e distantes do trabalho, no período da colonização portuguesa.

Sendo assim, pergunta-se: Onde não estão os negros e os índios na cultura brasileira? Na denominada cultura brasileira, além das culturas dos colonizadores,

estão marcas de africanidade e de indianidade permanentemente negadas, subestimadas, apagadas, abafadas, camufladas pela dominação, exercida, inclusive, com a convivência e participação efetiva da escola.

Daí a importância de uma Formação que aborda a História do Negro no Brasil, que mostra sua cultura de forma não estereotipada e que dialoga com as identidades das professoras em formação. Em lugar do silenciamento acerca das nossas heranças culturais afro-indígenas, a Formação permite o conhecimento de muitas faces da cultura, religiosidade, inserção de negros e negras em espaços sociais, contrapondo-se a idéias racistas de desvalorização e/ou inferiorização que sua educação criou. Fortalecidas pelos conhecimentos sobre sua identidade racial, trabalhada no Curso de Formação, as professoras decidem rever sua prática, autoformar-se, pesquisar livros, músicas, filmes que mostrem uma visão positiva das pessoas negras e seguem aprendendo junto com seus alunos e alunas, construindo um currículo que se aproxime das identidades da maioria dos/as estudantes com quem trabalham na escola onde atuam.

Com isso, aumentam a auto-estima e a autoconfiança desses estudantes, que passam a se ver na escola, nas aulas, nas demais atividades pedagógicas, mudando sua performance como aluno/a, na medida em que se relacionam com conhecimentos significativos, próximos de suas vivências na família e nos grupos sociais outros a que pertencem.

As questões de ordem socioeconômica estão atravessadas por outras de natureza sociocultural, que este estudo procura trazer à tona. Neste sentido, sobressai o fato

de que o Brasil possui uma diversidade étnico-racial marcante, se pensamos na própria formação do país: índios, negros, brancos .... Dentro de cada categoria desta, mais diversidades: indígenas - Pataxó, Tuxá, Pataxó-Hã-Hã-Hãe, Kiriri, e muitos outros; africanas - Bantos, gêges, nagôs; européias e asiáticas - portugueses, franceses, italianos, holandeses, alemães, japoneses, chineses... outros. Esses grupos humanos, com especificidades étnicas que coexistem em nosso país, falam línguas diferentes, possuem culturas diferentes.

Nossa formação escolar, porém, ensina pouco, ou quase nada, a respeito destas diversidades. No início da colonização do Brasil, os jesuítas buscaram “catequizar” os índios, pois eram vistos como selvagens. Assim, herdamos dos jesuítas, nossos primeiros professores, que a fé era única, a do colonizador; que o conhecimento era único, e que era preciso nos convertermos e converter o outro a esta lógica de dominação cultural: uma única fé, um único saber válido, uma única língua, uma única cultura. A escola teve e tem papel fundamental nessa moldagem de mentes e corpos.

Com o seqüestro dos negros das terras africanas, para trabalhar sob o regime escravista, a situação de imposição cultural é estendida aos negros e negras, esses/as também impedidos/as de utilizar suas línguas, exercer sua cultura, tendo que assimilar valores e histórias que dizem que o ser negro é inferior, que nossa cultura é inferior.

O multiculturalismo é um conceito utilizado por Hall (2003) para referir-se a sociedades onde convivem e se conflitam culturas diversas, cuja característica

principal são as relações de poder que marcam essas vivências. O caso brasileiro mostra, portanto, sermos um país multicultural, graças aos encontros e desencontros entre indígenas, brancos e negros em nosso território, relações assimétricas, hierarquizadas, etnocêntricas, onde um branco que se auto-elege como superior, submete seu outro, os negros/as e indígenas, considerados, pelo poder hegemônico, como inferiores, subalternos, sem história, sem cultura.

Assim, apesar de ser o Brasil um país multicultural, ou marcado pela diversidade étnico-racial já inscrita na sua história, graças ao processo de colonização que a caracteriza, negros e indígenas tiveram suas histórias e culturas apagadas e inferiorizadas, em detrimento de uma cultura hegemônica que ditava e ainda dita o que fazer, como viver, como celebrar, conviver, produzir, ser...

Muitos estudos têm denunciado como as culturas brancas se impuseram no país, assim como as conseqüências nefastas que o eurocentrismo vem produzindo nas diversas áreas, com destaque para aqueles realizados por educadores/as e pesquisadores/as que se voltam para o papel da educação na transmissão e sedimentação de valores que contrariam nossa formação histórica, na qual pessoas negras precisaram “embranquecer”, esta mais uma forma de resistir, para não sucumbir à violência racial. Em todos esses estudos, a referência aos movimentos negros é certa, porque esses, acusados de racismo às avessas e outras reações, não recuaram e empreenderam a luta mais persistente em favor do reconhecimento dos direitos humanos de um grupo em nosso país.

Toda a produção de conhecimentos, a aprovação de leis anti-racistas, a promoção de políticas de ações afirmativas têm a marca desses movimentos, iniciados desde o tráfico de africanos, a escravização e a resistência até hoje.

As idéias e teses do Movimento Negro Unificado inspiraram uma geração de intelectuais e políticos negros, atuantes em várias frentes, dentre elas a educação. Essas teses repercutem e se multiplicam em vários movimentos, com uma diversidade política, cultural, ideológica fantástica, contribuindo para mudanças que finalmente começam a se efetivar em termos de políticas públicas<sup>7</sup>.

Ao propor a construção de uma sociedade quilombista, Abdias do Nascimento atribui a resistência negra no Brasil a um legado dos ancestrais, pois resistência, vitalidade e força criativa são uma condição que nunca se modificou na história do negro no país. Ressaltando que o racismo brasileiro é tão truculento quanto o dos EEUU e África do Sul, nega a democracia racial brasileira e traz fatos como o de que o senhor não casava com a negra, estuprava-a, forçava a sua prostituição; o sincretismo era uma forma de resistência à perseguição, ridicularização e desvalorização das religiões africanas no Brasil; a existência dos guetos, favelas, mocambos, alagados, comprova que é preciso construir o Quilombismo, que devolverá nossos direitos – humanos - ao protagonismo, à soberania, à dignidade, a filhos são de corpo e de espírito (NASCIMENTO, 1982).

---

<sup>7</sup> São exemplo dessas políticas as ações afirmativas em curso no país, representadas pela criação de secretarias de estado voltadas para a promoção da igualdade racial, aprovação de cotas raciais na Universidade, no Mercado de Trabalho, programas de atenção à saúde da população negra, introdução do quesito cor no Censo Escolar, dentre outros.

Para que não se confunda sua defesa apaixonada de construção de uma sociedade afrocentrada e quilombista, destaca que, embora priorizando a Criança Negra e Mulher Negra, visando à igualdade entre negros e brancos no nosso país, “a sociedade quilombista não é só de negros, mas dos brasileiros, todos” (p. 35).

### **Quem é negro no Brasil**

Muito se tem discutido a respeito do que é ser negro, quem é negro, sobretudo quando se trata de promover políticas de ações afirmativas direcionadas aos segmentos da população descendente de africanos no Brasil. D’Adesky (2001) também empreende essa discussão, deslocando a questão da cor da pele e, remetendo a Abdias do Nascimento, enfatiza a necessidade de se considerar aspectos culturais envolvidos que, segundo ele, são mais apropriados que aparência física, materializada em tons de pele, para determinar quem é negro e quem não é.

Dessa maneira, a dimensão cultural, os modos como vivem os negros e negras no Brasil contam mais que possíveis distinções de cor de pele que, no nosso caso, apresentam variação incontrolável. Pertencimento étnico e racial, assim, se fundem, levando-me a optar pela expressão étnico-racial, compreendendo que a etnicidade remete a traços culturais distintos, perceptíveis entre negros que vivem e se socializam em contextos diferenciados, demonstrando os diálogos estabelecidos entre as culturas africanas e culturas outras, mas compreendendo também que a dimensão racial carrega sentidos político-ideológicos que é preciso marcar, pela necessidade de reverter as desigualdades que, independentemente do

pertencimento étnico, são impostas aos negros e negras no Brasil, por terem a ascendência africana.

Mais uma vez, referendando Abdias, D'Adesky chama atenção para a dimensão cultural e sua implicação na adoção de políticas públicas educacionais, visando à introdução de elementos da história e cultura do negro nas escolas, processo que atualmente se encontra iniciado, graças à aprovação da Lei 10.639/03, antiga reivindicação do movimento negro por educação<sup>8</sup>.

Carlos Moore, afro-jamaicano radicado na Bahia, procura contribuir para que se estabeleçam as bases do ensino de África no país, quando chama atenção para reducionismos em relação às culturas africanas, fundamentando-se em Cheik Anta Diop, dentre outros, e alertando para o perigo de análises e aproximações estranhas ao modo de produção das idéias, conhecimentos, sentimentos, relações sociais, culturais, históricas sobre Áfricas, onde a diversidade é tamanha que, a cada quilômetro, se podem encontrar línguas distintas, culturas distintas que, apesar de se intercomunicarem, guardam especificidades que passam ao largo de um olhar estrangeiro, de fora (MOORE, in MEC, 2005).

Milton Santos, em um texto intitulado "*Ser negro no Brasil Hoje*", declara que faz diferença ser negro brasileiro e viver em outras partes do mundo, como aconteceu com ele próprio, atuando em universidades fora do Brasil.

Ser negro no Brasil é, pois, com freqüência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranqüilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo

---

<sup>8</sup> As reivindicações e iniciativas de educação no âmbito dos Movimentos Negros datam dos primeiros anos da década de trinta do século passado.

haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida (SANTOS, 2002, p. 161)

O autor contesta, dessa forma, os que ainda afirmam que no Brasil não existe racismo, preconceito ou discriminação, pois é impossível esconder as diferenças sociais e econômicas, estruturais e seculares, que separam negros e brancos em nosso país, caracterizando um verdadeiro " ... apartheid à brasileira, contra o qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil" (Ibidem).

De certo modo, também discuto, neste texto, o significado de ser negro no Brasil hoje, na medida em que busco refletir acerca das referências identitárias e dos dilemas de identidade que interferem no processo de Formação de Professoras para implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural e, posteriormente, para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo de escolas municipais em Salvador.

Analisando a poética afro-brasileira contida nos Cadernos Negros, a partir da referência teórica dos Estudos Culturais, Souza (2005) aponta o dilema de se constituir uma identidade afro-brasileira, posto que, no discurso totalizador, predomina a superioridade e hegemonia da raça e da cultura brancas.

O dilema se impõe, por muitas razões, dentre elas o não reconhecimento de um Brasil plural, desde a sua origem, em favor de uma supremacia branca, constituindo este fato um grande obstáculo para o enfrentamento das problemáticas de natureza étnico-raciais no país.

Decorre, então, que na formação social brasileira, os descendentes de povos africanos tiveram que se submeter a um processo de branqueamento, negando sua identidade negra, que, supostamente, levaria a uma integração no projeto de nação brasileira, o que, ao fim e ao cabo, não se confirmava, pois, mesmo cedendo a uma imposição e dominação cultural, o negro continuaria sendo considerado cidadão de segunda classe.

A partir dessas reflexões, é possível se aproximar da complexidade inerente às questões relativas ao ser negro no Brasil, um país marcado por relações étnico-raciais em que predomina uma cultura eurocêntrica hegemônica, em detrimento de referências afro, por exemplo. É neste embate que se forma a identidade racial negra.

### **Raça, racismo e educação**

Pensando que, no Brasil, pessoas negras são invisibilizadas e inferiorizadas no espaço escolar, formar professoras para a alteração desse modo de vê-las na escola implica discutir temas, como: o que é ser negro? Como é que esse negro vive no nosso país e na cidade de Salvador? Quais são as referências de negritude que brasileiros têm? Isto a partir de uma história do negro no Brasil, e também na diáspora, porque há similitudes e também diferenciações entre outras realidades e a realidade específica brasileira e baiana. Só assim, se torna possível explicar como é que as professoras são também informadas por estas questões.

Como vimos, no debate sobre o que é identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade, a rigor, são identidades, múltiplas, complexas, convivendo num contexto de diversidade étnica, racial, de gênero, regionalidade, ou seja, essas dimensões identitárias coexistem numa só pessoa e se estruturam a partir de relações de poder estabelecidas nas práticas sociais.

Em *Microfísica do Poder*, a medicina, a psiquiatria, a justiça, a geografia, o corpo, a sexualidade, o papel dos intelectuais, o Estado, são analisados por Foucault (1979) em vários artigos, entrevistas e conferências reunidas no livro. Todos os textos têm como tema central a questão do poder nas sociedades capitalistas: a sua natureza, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade e as resistências que suscita. Neste trecho, Foucault indica o papel dos/as intelectuais, agentes da consciência e do discurso, colocando-se com seu saber”, na luta contra as formas de poder, de que faz parte, que “...barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. O papel do intelectual é “... lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso” (p.71).

É nessa perspectiva que a formação de professores/as se institui como espaço dessa luta contra as formas de poder, onde ele se materializa pelo saber e pelo discurso escolar, afirmando o que vem sendo negado de conhecimento sobre as culturas afro-brasileiras tanto a professores quanto a alunos, parte considerável da sociedade brasileira. Na medida em que professoras se apropriam do conhecimento sobre as tensas e desiguais relações raciais que se dão na sociedade e na escola,

elas podem rever seu discurso e sua prática pedagógica, um processo atravessado por resistências e opacidades, com idas e vindas, atravessado também por dificuldades relatadas pelas professoras durante os encontros da Formação.

Do ponto de vista das formadoras, suas identidades, suas experiências de educação e com a formação de professores/as, com a militância também são aspectos que estão em jogo na relação formativa. Neste sentido, a Formação é uma possibilidade concreta de exercer um “contrapoder”, uma resistência negra, feminina, de professoras, construída nos discursos da Formação, das professoras e das formadoras. As identidades de professoras e formadoras, inscritas em mecanismos de poder e por eles reguladas, conformam o discurso sobre o negro na escola, importante agência de formação de idéias e práticas sociais.

Um caminho possível de formação de professoras acerca da diversidade étnico-racial é oportunizar descobertas sobre o modo como elas estão inseridas nessas relações e o efeito que isso tem em sua vida, na sua família, na constituição de sua subjetividade de mulher, de mãe, filha, esposa, educadora. Sem a mediação das dimensões identitárias, agindo em nível estritamente instrumental, fica difícil conhecer a natureza do problema do racismo e seus efeitos prejudiciais nas mentes e corpos em processo de formação.

Por outro lado, é preciso problematizar, tensionar o discurso único que afeta as identidades dessas professoras, de forma que elas se reconheçam como portadoras de várias identidades, as quais determinam as falas e práticas por elas assumidas no contexto da sala de aula.

A discussão que me proponho fazer sobre a relação entre identidades e diversidade étnico-racial na escola me leva a situar um pouco o que é ser negro, como negros e negras vivem no Brasil, o que tem sido feito para alterar a educação brasileira para incorporar as suas lutas e reivindicações por meio dos movimentos por educação. Trata-se de um panorama bastante sucinto, mas relacionado aos propósitos que me orientam aqui, quais sejam retomar aspectos das relações raciais em que esses grupos se encontram envolvidos, como essas impactam suas identidades e como a escola brasileira tem atuado para a afirmação ou negação da identidade racial de crianças e jovens estudantes de escolas públicas, de maioria negra na cidade de Salvador.

Existe na sociedade brasileira um mal-estar em utilizar os termos raça e racial para designar segmentos da população de ascendência africana, resultante da sua associação a estudos produzidos no século XIX, que conduziam à separação de raças superiores e inferiores, restringindo-se a aspectos biologizantes, onde o fenótipo era determinante para a demonstração de que os negros eram incapazes e inferiores por natureza. O argumento é que a categoria raça traz em si o estigma de inferioridade que pesa sobre os negros. Os movimentos negros fizeram enorme esforço para recolocar este termo em outras bases, pois lhes interessava denunciar e combater o racismo, aspecto estruturante das relações sociais no Brasil.

Vários autores se debruçam sobre as categorias raça e etnia, optando por um termo ou outro, a depender de suas intenções e pretensões político-acadêmicas. Neste estudo, opto pelo termo étnico-racial, considerando raça como uma construção social que determina relações sociais baseadas no racismo, e étnico pela

compreensão de que por dentro da raça negra se encontram distinções, especificidades relacionadas a nações de origem africana assim como trocas culturais em território brasileiro que distinguem negros do Sul, da Bahia, do interior, das periferias e outras tantas diferenciações no mesmo grupo racial.

Na polêmica sobre uso da categoria raça ou etnia, Nascimento (2003) mostra que abolindo a categoria raça não se abolem as práticas racistas, nem seus efeitos sobre os atingidos pelo racismo. Diz a autora:

A simples relegação da categoria “raça” ao campo da ficção científica não conseguiu operar, entretanto, a eliminação de sua contínua presença e impacto de facto, com efeitos discriminatórios fortes e perversos sobre os povos que atinge. Constituindo ou não uma categoria válida do ponto de vista biológico, na função de categoria socialmente construída a categoria “raça” persiste como dura e incontestável realidade em diversos contextos sociais (p. 45).

Em termos de Brasil, seria mais produtivo, segundo a autora, utilizar as denominações raça e racial, inclusive como denúncia, e ressignificá-las em sua dimensão política e cultural, como fizeram os movimentos negros no nosso país.

Os termos raça, racismo causam mal-estar porque, numa sociedade como a brasileira, que se dizia há pouco tempo uma democracia racial, acredita-se, ainda, que reina harmonia entre negros e brancos. Recentemente, porém, o governo assume a face racista da sociedade brasileira, e empenha-se em criar órgãos de promoção da igualdade racial na estrutura de poder de Estado. Além da SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, muitos municípios já têm Secretaria de Reparação. No MEC foi criada a SECAD, que trata, dentre outros, das questões de diversidade, inclusive a de natureza étnico-racial. Essas iniciativas não mais deixam

dúvidas de que temos racismo institucional, contra o qual se promovem tais políticas.

No atual momento político brasileiro, as discussões em torno da idéia de racismo institucional ganham força, no sentido de proposição de políticas de ações afirmativas que visam reparar as injustiças sofridas por negros e negras, na educação, na saúde, no mundo do trabalho.

O racismo institucional é: A incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sejam eles minorias ou não (CRE/UK, 1999, apud Werneck, 2004).

Esta forma de ver o racismo desloca a responsabilidade de práticas racistas por parte de um indivíduo e responsabiliza o Estado pelas discriminações negativas contra os/as negros/as. Cada vez mais o conceito vem sendo utilizado pelos movimentos negros, que, assim, apontam o caráter estrutural do racismo, entranhado e naturalizado nas práticas sociais, exigindo ações afirmativas e medidas reparatorias para os descendentes de africanos no Brasil, vítimas de um processo de exclusão que já data de mais de 350 anos.

Responsabilizar o Estado, no entanto, não significa negar a responsabilidade individual nas práticas racistas, tampouco deixar de perceber as conseqüências psíquicas que essas práticas desencadeiam nas pessoas vitimadas por elas. Essas práticas se manifestam na educação, demarcando lugares sociais desiguais para pessoas negras.

Por outro lado, se somos “formados” nesta sociedade racista, não será possível mudar essas relações em sociedade, somente pelo discurso; é preciso analisar as formas como esse racismo opera no plano material, inconsciente, ideológico, lingüístico, psíquico, pedagógico e outros, dimensões, de certo modo, implicadas na formação de professores/as que se volta para as questões da diversidade étnico-racial e sua abordagem no cotidiano escolar.

Considerando as perspectivas intersubjetivas e institucionais implicadas nas práticas racistas existentes na escola, a Formação desenvolvida pelo CEAFFRO aborda seja a dimensão pessoal, seja a dimensão profissional das educadoras, seja a dimensão de políticas públicas a serem implementadas pelo Estado, no caso representado pelas Secretarias de Educação.

## **Relações raciais na educação escolar**

Neste item, procuro, mais uma vez, tratar o tema das identidades, contraditória e ambigualmente constituídas, relacionando com a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e com questões de educação, escola, currículo e formação de professores/as.

Parto do pressuposto de que para abordar a temática afro-brasileira e africana na escola, positivando uma imagem do negro no Brasil, a professora necessita se colocar em relação a sua própria identidade, aspecto que esteve presente desde o começo da proposta de Formação do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, sempre realçada como uma questão central no processo desenvolvido nos últimos cinco anos, seja pelas pessoas responsáveis pela coordenação do Projeto, seja pelas formadoras e também pelas professoras em formação.

Um dos objetivos da Formação consiste, então, em positivar uma “imagem” do negro, sem deixar de considerar outras dimensões, em si mesmo contraditórias, constitutivas do que é ser negro, para construção de efeitos de sentidos anti-racistas na escola e na sociedade. Isto significa possibilitar a esse “ser negro” uma multiplicidade de vozes: as do discurso anti-racista e as das crenças de professoras e de formadoras. Esses discursos, singulares, se relacionam com, mas não se constituem nem como discurso instituído nem como discurso da militância, na medida em que encerram a potência da experiência singular de cada participante do processo formativo, como formadora ou como professora.

Igualmente, era consenso e levava-se em consideração que assumir uma identidade racial<sup>9</sup> implica processos que vão além de uma necessidade pessoal ou individual. Trata-se de uma questão envolta em perspectivas de ordem sociocultural, política, as quais terminam por reverberar numa decisão de natureza pessoal, atravessada por processos em que a trajetória de vida se torna elemento definidor ou, no mínimo, influenciador.

O conceito de diversidade, também considerado nesta tese, advém da biologia, referindo-se à diversificação de espécies entre os seres vivos, mas, ultimamente, traz uma conotação voltada para as questões de ordem cultural, quando se reconhece que não existe uma cultura única ou culturas superiores e inferiores.

Assim, diversidade está sendo aqui considerada na relação com a cultura, o multiculturalismo que caracteriza a sociedade brasileira, mas pensando, sobretudo nas implicações políticas que o termo contém, determinadas por relações de poder assimétricas entre negros/as e brancos.

Como Cunha Júnior destaca no texto abaixo, ser multicultural se constitui em traço de todas as culturas, coincidindo com o pensamento de Hall e Bhabha, quando falam de hibridismo, ou que nenhuma cultura é pura; sempre há trocas culturais e isto, em si, não é negativo, mas positivo. O que se questiona são as desigualdades resultantes das trocas culturais, determinadas pelas relações de poder existentes

---

<sup>9</sup> No caso, esta observação refere-se não só à identidade negra, mas à assunção de uma identidade qualquer, conforme Hall (2001; 2003), quando se refere a identidades móveis, fragmentadas, deslocadas em função da participação nas histórias cotidianas em que os sujeitos se envolvem nos contextos socioculturais.

numa dada sociedade, como no Brasil, em que culturas indígenas e africanas são consideradas inferiores.

Toda cultura é diversa, e as culturas humanas são diversas e não se constituem de forma isolada. Sempre por razões variadas, muitas das quais ao longo do tempo fogem à nossa compreensão e ao nosso conhecimento, as culturas têm formas de comunicação entre si. Devemos sempre, quando falamos de uma determinada cultura, lembrar que se trata de um recorte parcial e tendencioso daquilo que foi uma experiência de existência muito mais ampla (CUNHA JÚNIOR, in ROMÃO, 2005, p. 258).

Em *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, Marilena Chauí (2000) apresenta um retrato de como se dão as relações sociais por aqui, baseadas na cultura senhorial, o que indica, também, o modo como se dão as relações raciais, gerando desigualdades e violência física e psíquica. Segundo a autora, persistem nas relações sociais traços da sociedade colonial escravista, marcada por uma estrutura hierárquica rígida, verticalizada; daí as diferenças serem transformadas em desigualdades, onde o outro não é reconhecido como sujeito de direitos.

As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica (p. 89).

O fato de que as pessoas não são iguais, mas diferentes, tem justificado a opressão, a violência, sobretudo quando se trata de diversidade étnico-racial, presente no cotidiano das pessoas.

Assim, identidade precisa ser pensada enquanto um "jogo simbólico", um processo de negociação entre a forma como o sujeito é interpelado pelo "outro" e a forma como o indivíduo ou uma comunidade se auto-identifica. Tomar as identidades como múltiplas, multifacetadas, por outro lado, permite romper o perigo da intolerância em relação ao outro.

A escola, entendida enquanto espaço, por excelência, de disseminação de culturas, tem uma responsabilidade social, em relação ao que pensa a sociedade a respeito de questões cruciais como as que estão sendo tratadas neste estudo. Mas, não só a escola, também a família, a Igreja foram cúmplices no projeto de inferiorização, deslegitimação dos povos negros e indígenas. E, desta maneira, pouco a pouco, índios aprendem que não devem viver nus, mas vestidos; suas casas passam a ser de tijolos, de cimento; seus modos de produção vão sendo desautorizados e, passo a passo, substituídos por outros, no processo de “integração” nacional; os negros precisam alisar seus cabelos, vestir roupas parecidas não com a de suas etnias, pois devem embranquecer, para serem aceitos. E muitos outros comportamentos podem ser citados, dando conta de como nossas identidades foram e são agredidas nos contextos sociais.

Ainda em relação à escola, é preciso ter em conta que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é negado na escola brasileira, instituição social encarregada de apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica. Neste sentido, a escola difunde valores e idéias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos na “*cultura letrada*” que, por razões diversas, coincide com as idéias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “*pensar*” o país; daí a “*guetização*” dos não-brancos e a seleção dos espaços onde esses grupos podem circular na sociedade, naturalizando-se o lugar do negro como um lugar de não acesso, não poder, não saber, não ter, não ser...

Os discursos que circulam no espaço educativo, então, refletem, condensam, retratam e denunciam processos sociais, étnico-raciais, culturais, religiosos, políticos vivenciados num espaço e tempo que conformam a vida em sociedade. Assim, quando a "cultura letrada" adentra a escola, geralmente o faz apagando histórias que caracterizam os sujeitos alunos e também professores, obrigando-os a lidar com uma cultura "estranha", posto que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses segmentos. De acordo com Santomé (1998), a escola precisa ser criticada, de modo a preparar " ...sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que queremos transformar nessa direção" (p. 147). Neste sentido, critica o "currículo de turistas", no qual as temáticas da diversidade aparecem de forma isolada, descontextualizada e eventual (SANTOMÉ, 1998).

No decurso da Formação, professoras reagem às críticas de invisibilização das temáticas sobre negros e negras na escola, indicando que na Semana do Folclore fazem e/ou as crianças trazem comidas típicas, enfeitam-se de baianas, cantam músicas do repertório sagrado de religiões afro-brasileiras, demonstrando que a visibilização das questões raciais na escola, ainda está restrita a datas comemorativas.

Dessa maneira, a cultura afro-brasileira se torna um "*suplemento* do currículo escolar"; encenada em datas comemorativas, a exemplo do Dia da Consciência Negra, Dia do Folclore, trabalhada em atividades pontuais, onde o negro é retratado como exótico, distante, caracterizando o que Santomé aponta: "... a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é

apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados” (Idem, p. 147).

É a isso que Boaventura de Souza denomina de subordinação cultural, defendendo a necessidade de lutas em prol da superação do colonialismo cultural que caracteriza os sistemas educacionais situados fora da centralidade americana, na direção de uma “pedagogia do conflito” (SANTOS, 2003).

Especificamente em relação à escola, a imposição cultural de origem eurocêntrica passa pela abordagem curricular da escola básica e faz com que grupos e povos, dentre estes os/as negros/as, fiquem invisibilizados, porque submetidos a padrões hegemônicos, geralmente considerados como os únicos a serem valorizados. Essas idéias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo no professor um dos agentes deste processo.

Fazendo críticas à homogeneização curricular baseada no eurocentrismo, vários autores e autoras, como Silva (1997); Luz (2000); Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros, focalizam a educação como um espaço caracterizado pelo racismo, considerando que o modelo civilizatório africano ainda é invisível na escola, pondo em invisibilidade cultural quase metade da população do país, que tem boa parte da sua cultura adquirida nos terreiros, brincadeiras infantis e repertório vindo das histórias que lhes são passadas pelos membros mais velhos de suas comunidades de origem. Essas formas de viver, conviver, ser e estar no mundo são rejeitadas

pela escola que, em geral, só tem reconhecido como cultura referências de base eurocêntrica, negando ou estigmatizando as demais matrizes culturais, sobretudo a africana, guetizando-a como “*folclore*”.

A cultura escolar, na medida em que se dá a partir de práticas discursivas variadas, traça desenhos identitários a partir de um jogo intenso entre as diferenças, transformadas em desigualdades. Assim, as identidades são construídas por meio da diversidade de transações sociais, marcadas por experiências variadas e pela ampliação de espaços e de trajetos de circulação dos discursos e dos bens simbólicos.

D’Adesky (2001, p.172) salienta que “(...) contrariamente à sua vocação, a escola é, sobretudo, um local de desenraizamento para as crianças negras” e esse processo tem repercussão negativa em relação a todas as crianças, sejam negras ou não.

Uma educação não excludente, mas inclusiva de todas as referências étnico-raciais, portanto, remete ao que é ensinado, formas de ensinar, aprender, para além do que acontece na escola; remete a currículo, à formação de professores para enfrentamento das iniquidades que se dão nos espaços sociais, através da ainda principal agência responsável pela produção, disseminação e inovação dos conhecimentos legitimados, a instituição escolar.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnaram os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES e SILVA, 2002, p. 22).

As autoras enfatizam esse caráter formador de identidades que a escola possui, chamando atenção para o papel dos sujeitos que dela fazem parte. Acrescentando, destacam a importância de ouvir esses sujeitos, para saber o que pensam a respeito desta problemática e, assim, avançar no trato pedagógico da diversidade.

É preciso se aproximar desses sujeitos como sujeitos e não só como profissionais, e chegar ao cerne das questões relacionadas à construção das diferentes identidades. Estamos desafiados a entender como os professores e as professoras se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais. Como nos diz Nóvoa (1995), o processo de formação depende dos caminhos educativos mas não se deixa controlar pela pedagogia, correndo o risco de tornar-se asfíxiado (Idem, p. 27).

As autoras fazem, ainda, uma reflexão acerca das marcas da cultura africana que, independentemente da ascendência étnica, fazem parte de cada um dos brasileiros, ressaltando que isto não significa negar as marcas de outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e viver como brasileiros/as. Defendem que essas são “questões que precisam ser discutidas, debatidas, refletidas nos mais diversos processos de formação de professores/as” (p. 30). Afinal, a diversidade étnico-racial faz parte da vida em sociedade, e a formação escolar não pode se omitir de enfrentar essas questões.

A instituição escola possui dificuldade para tratar a questão da diversidade étnico-racial. Historicamente, a produção de conhecimento no Brasil tende à homogeneização, à fragmentação, à disciplinarização, e essas chocam com a diversidade, conceito que traz em si o respeito a todas as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, dentre outras. Afinal, quando não se respeitam as diferenças, muito facilmente chega-se ao preconceito, à discriminação, ao racismo, à xenofobia, à intolerância.

Daí o esforço de enfrentar questões relativas ao papel das identidades, articulando-as à formação de professores/as sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a partir da Formação desenvolvida pelo CEAFFRO em Salvador, segunda maior cidade do planeta em termos de população negra<sup>10</sup>.

Conforme já enfatizado, as diferenças e as trocas culturais vêm sendo motivo de desigualdades para pessoas negras, pois o pertencimento étnico-racial se torna razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá através dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, constituintes do currículo.

Analisando a relação entre multiculturalismo e currículo, Silva (2005) enfatiza a natureza política da relação entre esses termos. Para o autor, “uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política” (p. 102), asseverando que as questões de identidade e de diferença relacionam-se com mecanismos de poder, questionando como a educação e o currículo colaboram para a construção de hegemonias e subordinações.

A seguir, procuro mostrar como as idéias de raça, como também gênero, sexualidade, classe e etnia se relacionam ao ensino, tendo o discurso e as narrativas como locus privilegiado da construção dessas idéias no imaginário de alunos e alunas.

---

<sup>10</sup>Segundo dados do IBGE, a população de Salvador concentra 83% de pessoas autodeclaradas pardas e pretas, que a maioria dos estudos acadêmicos consideram pessoas negras. Em termos de escola ainda não é possível precisar esses dados, uma vez que o Censo Escolar, lamentavelmente, ainda não inclui o quesito cor/raça.

### III - LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES

Desde o Mestrado em Educação, e até antes dele, as relações entre linguagem e prática pedagógica já estavam no centro de minhas preocupações acadêmicas. Concebendo a língua como um espaço onde se cruzam dimensões que extrapolam os limites estritamente lingüísticos, era imperioso olhar as intersecções, aproximações com outros campos vizinhos do saber.

Por outro lado, vivendo como professora de Língua Portuguesa, me atrai entender falas, escritos e explorar os subterrâneos que a superfície textual tanto esconde quanto aponta, onde a análise capta sentidos que vêm e vão, num jogo enunciativo do fazer/desfazer, compor/decompor/recompor, próprio da ação e relação humana com a linguagem.

Após algumas significativas vivências com dilemas identitários de professoras em formação sobre a diversidade étnico-racial, a linguagem, em sua abordagem discursiva, se me reapresenta neste estudo como possibilidade teórico-metodológica para a compreensão das questões implicadas nesses conflitos, em um momento em que o país é questionado acerca das desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, necessitando encontrar alternativas para a superação de problemas nas relações étnico-raciais, destacando-se a educação como um setor cuja importância não pode ser subestimada.

Embora só tempos depois me viesse a consciência nítida das motivações que me ligaram ao Projeto Escola Plural, onde se dá a Formação de Professoras que estudo

nesta tese, minha trajetória como negra/mulher/professora fez com que eu me ligasse de modo tão estreito ao Projeto, escrevendo a proposta<sup>11</sup>, coordenando sua execução e participando das tantas reelaborações nesses seus seis anos de existência e, posteriormente, decidindo escolher esta experiência como espaço empírico deste estudo.

Minha pesquisa se insere, portanto, nesse movimento por educação numa perspectiva dos afro-brasileiros, onde mulheres negras educadoras organizam-se em espaços como o CEAFFRO – Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, acessam a pós-graduação e defendem suas teses relacionadas a questões étnico-raciais, apesar da incompreensão de setores da universidade em relação à legitimidade de suas abordagens, incompreensão materializada em omissões, boicotes, invisibilização e outras formas de negação<sup>12</sup>.

No caso específico desta tese, retomo a temática no intuito de compreender o discurso de professores/as em formação, como eles/as lidam com as idéias e práticas sobre o racismo e quais seus dilemas e conflitos identitários relativos ou relacionados a estas idéias, com o objetivo de contribuir para a desconstrução dessas idéias e práticas.

Assim, tomo a linguagem como um espaço que desvela esses conflitos, e o discurso enquanto dimensão onde constituições identitárias se constroem por intermédio de narrativas de que as pessoas participam cotidianamente.

---

<sup>11</sup> Em parceria com uma colega do Projeto.

<sup>12</sup> Este mesmo movimento termina por permitir a luta por ações afirmativas, assim como as reações de alguns setores, para quem a Universidade não deve mudar seus critérios de seleção, excludentes e restritos.

## As identidades na escola

O discurso da escola é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que neste espaço elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta. Apesar dessa importância, não são freqüentes estudos que relacionem discurso, escola e identidades, sobretudo racial. Moita Lopes (2002<sup>a</sup>; 2002b; 2003) é um dos poucos autores que tem possibilitado a emergência desta temática, destacando, inclusive, a aula de línguas como principal *locus* onde as identidades emergem, se revelam e se reconstróem, desde que as intervenções docentes sejam adequadas e apropriadas a cada situação discursiva em que essas identidades são abordadas.

A escola, forjada enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos, precisaria incorporar essas discussões que já se travam na sociedade, para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, de raça, gênero, classe e outros. Entendida enquanto espaço, por excelência, de disseminação de culturas, a instituição escolar tem uma responsabilidade social, em relação ao que pensa a sociedade a respeito de questões cruciais como as que estão sendo tratadas neste estudo. Mas, não só a escola, também a família, a Igreja foram cúmplices no projeto de inferiorização, deslegitimação dos povos negros e também indígenas, cujas identidades são agredidas e/ou desconsideradas nos contextos sociais.

Em relação à escolarização de negros e negras, vimos que desde o século XVIII, o acesso tem sido negado, e quando é permitido aos negros e negras o direito à educação, esses são atingidos por diversos mecanismos discriminatórios que consideramos como racismo institucional na escola. Afinal, o que é negado na formação cultural do Brasil também é negado na escola brasileira, instituição social encarregada de apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica.

Neste sentido, a escola difunde valores e idéias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos na “*cultura letrada*” que, por razões diversas, coincide com as idéias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “*pensar*” o país; daí a “*guetização*” dos não-brancos e a seleção dos espaços onde esses grupos podem circular na sociedade, naturalizando-se o lugar do negro como um lugar de não acesso, não poder, não saber, não ter, não ser...

Os discursos que circulam no espaço educativo, então, refletem, condensam, retratam e denunciam processos sociais, étnico-raciais, culturais, religiosos, políticos vivenciados num espaço e tempo que conformam a vida em sociedade.

Assim, apesar da diversidade inerente às práticas culturais que se dão na sociedade, é a “*cultura letrada*” que adentra a escola, se cristaliza e se torna hegemônica, geralmente, apagando histórias que caracterizam os sujeitos alunos/as e também professores/as, obrigando-os a lidar com uma cultura “*estranha*”, posto

que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses segmentos. Mas, de acordo com Santomé (1998),

Se a instituição escolar desempenha um papel importante na estratégia de preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, é óbvio que poderemos ou não ser bem-sucedidos nesta missão, na medida em que salas de aula e instituições escolares convertam-se em um espaço em que essa mesma sociedade que nos rodeia possa ser submetida a revisão e crítica, e possamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte (p. 147).

O autor adverte quanto ao risco de se transformar as culturas minoritárias ou sem poder em “suplementos do currículo escolar; em temas complementares para que nossa consciência possa ficar mais tranqüila”. Esta forma de abordagem, tão comum em relação à cultura afro-brasileira, lembrada em datas comemorativas ou projetos especiais em muitas escolas, ele denomina de “currículo de turistas”, ou seja:

Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade (Idem, p. 147).

Pelo discurso, nos posicionamos para romper com essas práticas e construir outras, pautadas no respeito às diferenças e na igualdade racial, tendo a escola e as professoras papel importante na sua disseminação. A formação de professores e professoras e a mudança nos currículos, portanto, vão permitir outras abordagens na escola, onde as culturas minoritárias sejam tratadas sem discriminações de qualquer espécie, tornando-se a escola um local onde as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Apesar do silenciamento da temática racial, nos estudos lingüísticos e relativos às teorias do discurso, em particular, que significa, na verdade, “falar alto”, é evidente que o discurso expressa ideologias, revela o imaginário, traduz representações, em

relação ao racismo e às formas de sua manifestação no cotidiano. Pelo discurso são manifestadas as relações de preconceito, de discriminação, as atitudes racistas existentes na sociedade e na escola; também por meio do discurso se dá a desconstrução dessas ideologias e práticas nos espaços sociais, especificamente no contexto escolar.

Atualmente, já existe um número considerável de estudos e pesquisas abordando a temática negro e educação, sendo a formação de professores/as sempre referida como aspecto fundamental para inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar. Esta a contribuição dessa pesquisa, que inaugura uma possibilidade de revisão dos próprios Cursos de Licenciatura, onde ainda se registra uma ausência de abordagens focadas nas relações raciais.

No que tange aos Cursos de Letras, a supremacia de abordagens de aspectos formais das línguas, embasadas no estruturalismo lingüístico e pós-estruturalismos, fez com que os temas relacionados a aspectos da cultura ficassem subdimensionados ou invisibilizados na ciência lingüística, onde a suposta neutralidade tem sido perseguida, processo rompido pela Sociolingüística, pela Análise do Discurso e pela Lingüística Aplicada.

As abordagens formais centradas no fonema, morfema ou sentença, eleitos como unidade de estudo, contrariam a perspectiva da linguagem em uso, posto que têm suas análises centradas em uma língua exterior aos sujeitos falantes, desconsiderando as interações sociais que realizam.

Pensando na complexidade dos processos sociais, na emergência dos movimentos sociais, que faz entrar em cena atores antes silenciados, a lingüística precisou incorporar outras abordagens inter e transdisciplinares, ao tempo em que a linguagem também é abordada por outras ciências. É nessa perspectiva que esse estudo se insere, de tomar a linguagem como fenômeno social que se entrecruza na dinâmica da vida em sociedade, mostrando os caminhos por onde os sujeitos sociais se movimentam para fazer a história de seu tempo.

João Wanderley Geraldi (In XAVIER & CORTEZ, 2003) diz que o lingüista “picou” morfemas, recortando fonemas, esmiuçando partes da sentença; estudou a língua e os modos de funcionamento interno e esqueceu da linguagem; é hoje surpreendido por uma discussão da linguagem procedendo das ciências humanas e das ciências exatas para as quais a linguagem é essencial.

Para o autor, estamos em um momento de redefinir o objeto, retomar a linguagem, e não o sistema enquanto objeto. Caminhar no sentido contrário a Saussure. Aceitar as singularidades, observar os florescimentos, aceitando que não damos conta de tudo e que o todo não é a parte que conseguimos “esclarecer”.

Bernadete Abaurre (Idem) diz que, neste momento, a Lingüística se insere na Pós-modernidade, vendo com menos nitidez seus próprios limites; maior aglutinação e busca pela transdisciplinaridade. Num momento anterior, de construção desse campo do saber, foi importante um maior fechamento, um olhar mais “para dentro”, para ver com mais clareza quais objetivos de investigação eram interessantes. Já

nesse momento, é importante avaliar a produtividade que advém dessa reflexão sobre certas questões para as discussões transdisciplinares. Voltando-se para fora há retorno para a própria prática de reflexão da lingüística, pois se abalam certezas, redefinem-se objetos de pesquisa. Defende que a Lingüística deve continuar se perguntando sobre como ela pode contribuir para a solução de problemas sociais, permitir que se conheça melhor o homem, visando contribuir para a construção de relacionamentos melhores e mais justos, apesar das diferenças socioculturais.

Defendendo uma lingüística crítica e ética, Rajagopalan (2003) pergunta: o que é a linguagem? Algo que existe como uma potencialidade, uma capacidade na mente humana, ou algo que está materialmente presente no dia-a-dia de cada um de nós? Quem tem a posse da linguagem? Um indivíduo concebido idealmente, dotado de atributos que o distingue dos seus distantes de carne e osso ou será que só faz sentido falar da linguagem em relação a uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetivamente? Segundo o autor, as diferentes respostas implicam questões ideológicas e não apenas questões teóricas, algo que é ignorado com freqüência.

Na Formação de Professoras que escolho como campo empírico deste estudo, ganha importância analisar narrativas de professoras e de formadoras sobre essas ideologias e práticas, sobretudo porque entrar em contato com o discurso da Formação implica encontrar-se consigo própria, com suas trajetórias de vida, e não meramente participar de uma atualização profissional em uma dimensão técnica.

A Formação aqui analisada se institui como espaço de poder, atravessado por um discurso que se modifica, fazendo emergir as falas de educadoras dos movimentos negro e de mulheres, que já não querem ser interpretadas por intelectuais alheias ao movimento e que, por isso, decidem atuar em nome próprio, a partir de suas vivências como militantes, conhecedoras das tradições e das culturas africanas na diáspora brasileira.

Em Salvador/Bahia, esse caminho é possibilitado pelas narrativas dos blocos afro, dos terreiros, os quais, com linguagem própria, se afirmam positivamente no cenário cultural da cidade e mostram seu papel educativo junto a jovens, idosos e crianças, que aprendem nesses espaços quem são, de onde vêm e o que querem para seus parceiros e parceiras.

A linguagem media e institui modos de ser, de viver e de conviver, revelando, também, intolerâncias, discriminações, preconceitos e racismos. Esses espaços se expressam como possibilidades de denúncia e ressignificação de trajetórias histórico-culturais de pessoas negras, onde ser negro é motivo de orgulho, de descoberta das identidades negadas e invisibilizadas na escola, no mercado de trabalho, nas formas de lazer, nas agências de saúde.

Com efeito, a partir dos anos 70, esses movimentos instauram novas formas de sociabilidade, denotada, apontada e revelada pela linguagem que, apesar das barreiras impostas pelo excesso de zelo pela norma culta, se insinua de modo cada vez mais evidente, até que não dá mais para desconsiderar a força com que se coloca junto às demais narrativas sobreviventes da opressão colonial.

São essas narrativas descolonizantes que a Formação do CEAFFRO busca trazer à tona e legitimar junto às professoras incumbidas de formar crianças e jovens e junto a Secretarias de Estado responsáveis pela promoção de políticas públicas; e que esta tese procura também fazer serem ouvidas na universidade e em outros meios intelectuais, referenciada em autores/as que se dedicam a fazer esse mesmo movimento nas Américas, no Brasil, na Bahia e em Salvador.

Este propósito se coaduna com o pensamento de Foucault quando este aponta o discurso como lugar de constituição das relações de poder que se engendram na sociedade, criticando a referência única, os sujeitos únicos dominando os sistemas de representação; para o autor, os discursos existem e se manifestam por meio de formações discursivas, ideológicas e sociais, as quais determinam o que pode ser dito e como pode ser dito.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão* (Grifo do autor). O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição* (Grifo do autor). Sabe-se bem que não se pode dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusiva do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2004, p. 9).

Quando não se fala sobre algo, é como se esse algo não existisse, daí a violência da interdição e falar sobre dá existência concreta a um fenômeno qualquer. Por isso, a insistência dos movimentos negros, por exemplo, em tentar romper o silenciamento em torno do racismo e positivar uma imagem dos negros e negras; valorizar sua cultura, contar a história não contada ou mal contada.

O Projeto do CEAFFRO fez algo fundamental para amplificar essas vozes militantes negras; trouxe esse discurso para a escola, por meio da Formação de Professoras,

ensinando-lhes a ver as relações raciais e de gênero de uma outra forma diferente daquela que aprendeu no silêncio da democracia racial, instrumentalizando-as pedagogicamente para ensinar as lições da Formação a seus alunos e alunas, negros e não negros.

Esta pesquisa, mostrando o percurso dessa instituição, de suas educadoras, de professoras em formação, contribui com secretarias de educação e universidade, a quem cabe formar professores/as, de forma inicial ou continuada, que têm, hoje, a responsabilidade, o desafio e o dever de fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito à alteração que sofreu em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03.

Politicamente, há uma razão mais forte para o CEAFFRO e eu, através da pesquisa, investirmos nessa direção de dar visibilidade à Formação de Professoras do Projeto Escola Plural: fazendo e analisando a Formação, o propósito é contribuir na mudança de concepção sobre raça e gênero na educação, através das professoras, responsáveis pela formação de crianças e jovens negros/as em Salvador.

Estou convencida de que o discurso é prática social, está nela imbricado e é preciso falar sobre o mundo como o vemos, acreditamos, e é isso que aproxima outras pessoas para o mesmo ideal de vida. Falando das suas vivências sobre racismo é que as professoras (e seus alunos e alunas) se dão conta de como ele atua em suas vidas e também de que não querem mais viver alheias a esse fenômeno. Muda seu olhar, mas muda, também, sua relação cotidiana com esse fenômeno, o que irá

gerar outros discursos, assim como outras relações cotidianas com o fenômeno, ininterruptamente.

Quando Foucault assevera que em toda sociedade a produção dos discursos é controlada por mecanismos de poder, negando o discurso único por sujeitos únicos, abre espaço para que sujeitos marginalizados e silenciados se empoderem pela via da produção de outros discursos, a partir de suas óticas e interesses. Assim como Foucault, também Hall (in SOVIK, 2003), apoiado nas idéias do autor, defende a apropriação pelos sujeitos marginalizados de suas próprias narrativas, descentrando o poder hegemônico e desfazendo a idéia de um centro único irradiador das idéias, valores, crenças. Para Hall, em vez de um centro de onde emanariam os sistemas de pensamento e de crenças, sendo toda sociedade multicultural, os sujeitos devem se posicionar nos discursos, de modo a fazer circularem os discursos, partindo e se dirigindo a vários centros, tantos quantos sejam os grupos representados na sociedade em questão.

Essa compreensão explica a mudança de paradigmas na educação e na sociedade, possibilitada pela voz que o segmento negro da população brasileira reclama mais fortemente nas três últimas décadas, exigindo direitos sociais, cuja evidência mais forte contemporaneamente se traduz pelos movimentos em favor de ações afirmativas, na educação, na saúde, no mercado de trabalho, por exemplo.

Escolhendo a formação de professoras em diversidade ético-racial, pontuando as identidades, parto dessas referências, buscando mostrar como esse processo se

desenvolve em Salvador/Ba, a partir da ação do CEAFFRO junto à Rede Municipal de Ensino, que atende crianças e jovens negros/as no nível fundamental.

Para isso, tomo os discursos dessas professoras e de suas formadoras, a fim de problematizar como as suas identidades se relacionam com a abordagem que fazem de raça e gênero no contexto escolar, procurando entender as linhas de força que conduzem a Formação e como as professoras respondem a elas. Isto em um momento em que lutas históricas dos movimentos negros no país ganham o estatuto legal de obrigatoriedade no cotidiano escolar.

Na sala de aula, local de aprendizagem e de formação de pessoas, onde relações diversas se estabelecem, se manifestam discriminações de raça, gênero, sexualidade e outras, quando os alunos e alunas aprendem essas atitudes diante do seu outro, paralelamente às informações veiculadas nas áreas do conhecimento. Igualmente, este é um espaço onde devem aprender a reconhecer, enfrentar e combater práticas discriminatórias, preconceituosas, de intolerância com que se defrontam na vida cotidiana.

### **Discurso e identidades na sala de aula**

A linguagem é prática social, resgatando na fala da voz, do corpo, da emoção, da tristeza e do prazer a experiência de ser mulher/negra/professora, que eventualmente pode ser representado por ser homem/branco/professor. Por isso, a

insistência e o valor que a proposta pedagógica do CEAFFRO atribui à relação gênero/raça/trabalho em educação.

Contrariando a tendência de pesquisas ainda dominantes na Lingüística, onde se dá um corte epistemológico entre forma x conteúdo, separando-se essas dimensões para conhecer os fenômenos da linguagem, opto por considerar a dimensão lingüística como uma possibilidade de revivência de dimensões pessoais e coletivas, pelo conhecimento de si e do outro. Esta a dimensão subjetiva estruturante dos sujeitos em formação, onde o *conteúdo* da identidade étnico-racial se torna a *forma* de conhecer, e a *forma* como se conhece é o *conteúdo* trabalhado, para que professoras, a quem foi negado este saber em sua Formação Inicial, se apropriem desse conhecimento que irá fazer parte não só de sua prática pedagógica nas escolas onde atuam, mas, principalmente, em suas vidas, como afirmam nos encontros da Formação.

Nesta perspectiva, admite-se que saber abordar a história e a cultura afro-brasileira na escola, junto aos alunos e alunas, requer uma mudança de olhar a sociedade, a família, os grupos sociais, atentando para as formas como se dão as relações raciais, lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade. É sua vida, são suas atitudes no meio social que são revistas, suas identidades que se movimentam, na direção da equidade, igualdade, justiça. Assim, a professora se prepara para a inclusão da temática no currículo escolar, como preconiza a Lei Federal 10.639/03, preparando-se enquanto pessoa, enquanto cidadã.

Esta opção teórico-metodológica assumida no processo da Formação de Professoras considera, portanto, que é preciso se expor, falar de si, de sua identidade étnico-racial, para conhecer esse conteúdo que hoje é alvo de obrigatoriedade legal no Brasil. Por isso, a linguagem, o discurso se constitui em categoria central que vai operar essa transformação que será parte da vida das profissionais em formação.

O conceito de discurso, neste sentido, toma a linguagem enquanto ação, enquanto prática social, aqui compreendida como conhecimento de si, do outro, do mundo. Ao narrar suas vivências, concepções sobre a educação das relações étnico-raciais as professoras se modificam e se inserem no movimento de valorização das pessoas negras, que durante tanto tempo se restringia a uma ação exclusiva dos militantes em luta pela reversão do racismo. Amplia-se, assim, a ação justa desses/as militantes, desguetizando esta prática e alargando os tempos e espaços em que ela se dá.

Atualmente, há grande interesse pelos estudos sobre usos da linguagem, não só no âmbito da Lingüística, mas, também no contexto amplo do que se entende como Ciências Sociais. Na medida em que permeia todas as relações em sociedade, a linguagem é concebida, nessa perspectiva, enquanto prática social, e não em sua dimensão formal, abstrata, conforme as primeiras abordagens que definem a ciência lingüística autônoma das outras ciências.

Quanto ao discurso, é um conceito, mas também uma categoria de análise em Ciências Sociais, segundo a qual os sujeitos existem e se relacionam por meio da

linguagem, constituindo-a e constituindo-se a partir dessas relações, nem sempre harmoniosas e nunca desideologizadas.

Os discursos não emanam do interior de sujeitos, nem tampouco são uma inoculação ideológica que determine o pensamento desses mesmos sujeitos (...), as práticas discursivas deixam claro que falar não só é algo mais como também é algo diferente de exteriorizar um pensamento ou descrever uma realidade: falar é fazer algo, é criar aquilo de que se fala, quando se fala (IÑIGUEZ, In IÑIGUEZ, 2004, p. 94/95).

O conceito de discurso, portanto, remete a língua para um lugar de complexidade, porque entendida como espaço de interação, de relações de poder, de ideologia, quase sempre de conflito entre interesses antagônicos, mas também de negociação, de camuflagem de idéias, de revelações de identidades... Enfim, tudo se é ou se faz por meio da linguagem, o que significa dizer que as identidades sociais são construídas ao agirmos no mundo, por intermédio da linguagem.

Para discutir a dimensão discursiva na sua relação com a construção de identidades, analiso narrativas de professoras em formação e formadoras dessas professoras, a respeito da identidade e da diversidade étnico-racial na escola, considerando que o discurso é um conceito importante para apreender como constituições identitárias se constroem por intermédio de narrativas de que as pessoas participam em seu cotidiano, nos diversos espaços sociais.

Com a compreensão de discurso como espaço de poder e de constituição de identidades, analiso não só as concepções de professoras e de formadoras acerca do processo de formação, assim como as interpretações que têm hoje sobre as relações raciais na educação, contidas nas falas em entrevista individual durante a pesquisa, no intuito de mapear os conflitos identitários por que passam neste processo, como os enfrentam e reelaboram.

A denominada “análise do discurso” é uma área de estudo que deixa de centrar-se exclusivamente no texto em si e passa a abranger as suas condições de produção - quem enuncia, para quem, o que é enunciado, como, em que situação, caracterizando o funcionamento discursivo: “A atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, GUIMARÃES e TARALLO, 1989, p. 24).

Embora sejam freqüentes na literatura os estudos que se baseiam na análise do discurso, não são numerosos aqueles que relacionam discurso e identidades sociais, como trato nesta tese. Lopes (2002a, 2002b, 2003), no Brasil, e Fairclough (2001), na Inglaterra, são autores que mostram a propriedade da utilização do conceito de discurso para se compreender como se dá a construção das identidades sociais, inclusive de raça e gênero.

Qual o caráter das identidades de raça, gênero e sexualidade e como elas são (re)construídas incessantemente na escola, instituição onde os sujeitos se defrontam com o outro diferente? Como professores e alunos, posicionados assimetricamente nos discursos da aula, se relacionam por meio de narrativas que espelham o drama da vida cotidiana? Essas são questões que Moita Lopes coloca em seus livros e que este estudo focaliza em relação ao processo de formação de professoras em diversidade étnico-racial, a partir de Foucault, para quem o discurso possui o poder de transformar as práticas sociais e modificar o posicionamento de sujeitos marginalizados, cujos discursos podem empoderá-los. Diz este autor que “[...] a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz

as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p. 10)

As identidades - no plural - são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo, atualizando-se continuamente nos discursos, na interação com interlocutores/as reais e concretos/as, imersos/as em eventos discursivos onde se posicionam assimetricamente. Deste modo, o ser negro ou negra é revelado, ocultado, negado ou silenciado em práticas discursivas existentes na sociedade, no contexto educacional, na escola e na Formação que estudo nesta tese, considerando sua natureza múltipla, multifacetada, contraditória.

### **Discurso e poder na constituição de identidades**

Contemporaneamente, os autores e autoras que têm utilizado o discurso para explicar como se constroem as identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001; IÑIGUEZ, 2004; LOPES, 2002a), fontes que também embasam teoricamente o presente estudo, reconhecem o estudo pioneiro de Foucault para este empreendimento.

Abordando os conceitos de formação discursiva, formação imaginária e formação ideológica, Foucault (1969, 2000) chama atenção para o fato de que os discursos não são ingênuos, puros, despropositados; eles se ligam a outros discursos pré-existentes e vindouros, assim como se relacionam a dimensões imaginárias, permitidas por ideologias que permeiam um tempo/espaço socialmente determinado.

As teses de Foucault acerca de discurso interessam muito à compreensão de como se constituem identidades sociais na relação pedagógica entre professores/as e

alunos/as e entre formadoras e professoras, porque, dentre outros, esses três conceitos informam como o dizer se encontra vinculado a outros dizeres, às representações que temos em nosso imaginário, as quais, por sua vez, se vinculam às ideologias que circulam no meio social onde convivemos. Neste sentido, os discursos sobre a diversidade étnico-racial são vistos aqui na relação com outros discursos instituídos de negação das culturas afro-brasileiras, de racismo, preconceito e discriminação contra pessoas negras, e também com discursos instituintes de valorização dessas pessoas, de promoção de ações afirmativas reparatórias em curso na dinâmica das relações raciais no Brasil contemporâneo.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault retoma o conceito de ideologia e o associa à relatividade dos conceitos de verdade e de poder, discutindo como os discursos se fazem nesta relação que os engendra.

“O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1979, p.12).

O dizer, portanto, institui verdades em tempos e espaços que as relações de poder permitem. O autor continua expondo suas idéias sobre poder e verdade, para situar o papel da universidade, dos intelectuais na produção acadêmica, muitas vezes comprometidos com uma suposta verdade científica, “... ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (p. 14).

São muitas, portanto, as “verdades” que se pode visualizar, neste momento histórico, sobre negro e educação de relações étnico-raciais, demandando papéis e posturas aos intelectuais que se ocupam dessas questões.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade (Ibidem).

Assim, os discursos acerca de relações étnico-raciais, as narrativas e as práticas existentes na sociedade e na escola a respeito de pessoas negras não são concepções individuais ou desconectadas do pensamento sobre esse grupo no nosso país. Há determinações ideológicas implicadas nessas concepções, que, embora mudem de roupagem com o passar do tempo, ao mesmo tempo se mantêm, de forma reelaborada, ressignificada, acompanhando os movimentos das idéias, que precisam se manter hegemônicas.

...a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2004, p. 8,9).

Na medida em que compreende o discurso como uma ordem, que atravessa a estrutura social, Foucault desloca a nossa atenção para a sua possibilidade de provocar exclusões, sobretudo pelo mecanismo da interdição.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição* (Grifo do autor). Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Idem, p.9).

O autor considera que o discurso significa algo “mais que aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação”; o discurso é “o poder do qual nos queremos apoderar” (Idem, p.10). Isto quer dizer que discurso e poder são indissociáveis, posto que existem na tensão de uma disputa invisível que se atualiza e reatualiza

por meio de narrativas afirmativas, negadoras e também pelos silêncios significantes, onde a negociação de sentidos é a regra.

O poder, segundo Foucault, não é uma instituição, nem uma certa potência de que alguns estariam dotados. Para ele, o poder é o nome que se dá a uma situação estratégica complexa, numa dada sociedade, sendo essas estratégias situações em que interlocutores se engajam, posicionados em eventos discursivos e que existem no contexto de sistemas significantes que as transportam, a partir de inúmeros discursos que atravessam a sociedade e do encaixamento de produções e reconhecimentos de sentidos em um *continuum* que lembra a semiose, um processo de significação que atua sob a forma de *continuum*.

Para o autor, o poder não se resume à esfera administrativa; ele se manifesta nas mais diversas esferas e atua em redes. Esta abordagem se vincula à perspectiva do discurso instituinte. O discurso institui poderes e discurso é poder (FOUCAULT, 1979).

As idéias de Foucault em relação ao poder disciplinar, tão forte nas relações entre educadores e educandos no contexto escolar, foram analisadas por Stella Santos (1997), tendo como campo empírico também a escola municipal em Salvador. Em seu estudo, a autora menciona como os/as jovens negros/as são estigmatizados na escola observada; e comentando a indisciplina na unidade escolar pesquisada, uma de suas entrevistadas afirma: “Os pretinhos são os mais danados...”.

No meu estudo, embora não utilize a “teoria” defendida por Fairclough, considero o autor uma referência importante, na medida é um dos poucos, que, assim como Moita Lopes, aborda a relação entre discurso e identidades de raça e gênero, que também abordo, no escopo da Formação de Professoras.

Assim, a partir da matriz epistemológica de Hall e Foucault, mas referenciada, também, em Moita Lopes e Fairclough, autores que, como vimos, discutem a relação entre discurso e constituição de identidades sociais, inclusive de raça e gênero, busco compreender as narrativas de professoras sobre as relações raciais no Brasil, em seus diversos momentos, sobretudo a partir da lei que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo.

Considero que o discurso favorável à inclusão desta temática na escola se institui no plano jurídico, mas não significa que esteja instituído nas práticas das professoras atuantes no sistema público de ensino, preocupação do meu estudo, por atender, majoritariamente, crianças e jovens negros em processo de escolarização. Pelo contrário, narrativas colhidas em situação de formação inicial, de professoras vinculadas à Secretaria Municipal de Ensino de Salvador, que já implementou suas Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Rede, envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mostram que muitas delas se encontram “perdidas”, não sabem o que fazer, nem como fazer, para abordar a temática em suas aulas e demais atividades pedagógicas.

Uma explicação possível para este sentimento de impotência para abordagem das questões de natureza étnico-racial é a trajetória de formação dessas professoras

que, atualmente, se vêem obrigadas a fazer algo que ainda não sabem, porque não lhes foi ensinado. Este aspecto deveria ser considerado pela Secretaria, ao invés de, simplesmente, estabelecer a obrigatoriedade, sem levar em conta este não saber, de modo a promover uma política de formação continuada, como recomenda o Parecer do CNE nº 03/04 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.639/03. Não podemos, nem devemos, então, culpar as professoras, pois o que suas falas revelam é o silenciamento em torno das dimensões raciais implicadas na educação escolar, marcada pela supremacia branca e eurocêntrica, que a Lei busca reverter.

Por outro lado, importa considerar outros aspectos envolvidos na questão. Assim, além de a maioria dessas professoras não terem formação adequada para abordagem em sala de aula, concorre o fato de que a recente e crescente visibilidade sobre as tensas e desiguais relações raciais no país, no plano discursivo, ainda não impactaram a sua vida cotidiana, em dimensão pessoal nem profissional. Outro fator importante tem a ver com as distintas referências de identidade étnico-racial que possuem, determinando formas também distintas de apropriação dos conhecimentos discutidos na Formação, quando têm acesso.

Por isso, para analisar narrativas de professoras no processo formativo acerca da Diversidade Étnico-racial, levo em conta espaços discursivos sobre o negro tanto instituídos quanto instituintes, assim como a relação que estabelecem com os conhecimentos acessados através da Formação, na perspectiva de romper a cadeia de racismo, preconceito e discriminação que incide sobre a imagem dos afro-brasileiros, também na escola.

Para isso, considero que todo discurso é construído e forjado nas relações sociais, a partir de uma organização que visa garantir certa estabilidade no mundo percebido como caótico. Historicamente, a formação de professores/as é concebida numa dimensão técnica, enquanto repasse de metodologia, de inovação tecnológica, de conteúdos novos, e nada mais. Ao contrário, a Formação analisada neste estudo assume uma dimensão política, no intuito de provocar impactos do ponto de vista pessoal, ideológico, como espaço de poder de mulheres e de negros, ou melhor, de mulheres negras.

Este é um espaço importante, que desloca posições instituídas sobre mulheres e sobre mulheres negras, partindo desse lugar, para chegar em um outro, onde mulheres educadoras, negras ou não negras, comprometidas com a igualdade entre as raças, instauram uma ordem de discurso sobre si e sobre a educação das relações raciais, a partir de sua vida pessoal e profissional.

### **Discurso e formação em diversidade étnico-racial**

O que significa, para professoras do ensino fundamental, estar em formação sobre diversidade étnico-racial, onde são instadas a comungar com idéias muitas vezes conflitantes com suas concepções, seus valores? Como essas professoras lidam com os seus conflitos identitários, impostos pela relação pedagógica em questão?

A educação é uma área em que, historicamente, a militância nos movimentos negros mais tem investido esforços para a reversão do racismo em nosso país. Intelectuais

negras e negros, neste sentido, têm se empenhado em demonstrar o quanto a educação é importante para a construção de relações raciais equânimes e, igualmente, reconhecem que também é nele que crianças e jovens negros são prejudicados por relações desiguais, injustas, preconceituosas e discriminatórias, não só em termos de raça/etnia mas, também, de gênero, classe, orientação sexual e outros. A idéia de desenvolver o Projeto Escola Plural nasceu dessa constatação e, principalmente, da crença de que era possível ter as professoras como aliadas fundamentais, na luta contra os danos causados pelo racismo institucional na escola, fazendo uma educação pautada na equidade racial e de gênero.

O racismo institucional acontece quando instituições e organizações fracassam em prover um serviço profissional adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Suas manifestações podem ser identificadas por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, resultantes da ignorância, falta de atenção, preconceito ou de estereótipo racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação das instituições e organizações.

Pensar o racismo institucional na educação é importante, pois remete para o fato de que alunos e alunas negros vivenciam na escola situações de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação desta instituição, na medida em que esta desconsidera, inferioriza e/ou estigmatiza as referências culturais que esses/as alunos/as possuem, o que implica em fracasso que incide sobre eles/as, mas não são inerentes a eles/as ou deles/as.

Assim, embora não se despreze a dimensão individual como forte fator de discriminação e preconceito racial no contexto escolar, desloca-se a responsabilidade dos sujeitos agentes, considerando que na instituição são regulados por leis, regras, normas que possibilitam o racismo, como poderiam desencorajá-lo, por meio também de leis, regras e normas que regem as relações no âmbito da instituição.

O racismo na educação e na escola, largamente invisibilizado na história da educação, vem sendo cada vez mais denunciado por meio de estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil. Assim, sabe-se que desde que negros e negras foram trazidos à força de África para o nosso país, o direito à educação lhes foi negado, de modo que “... em 1835, foi legalmente determinado que os escravos não poderiam freqüentar escolas e que estas seriam franqueadas somente aos homens livres” (FONSECA, 2002, p. 11).

Quando a ida à escola é permitida às crianças nascidas livres de mulher escrava, essas “... deveriam ter acesso a uma escolarização, mas não deveriam ser transformados em *literatos ou doutores* (grifos do autor)... não deveriam ser inseridas na cultura bacharelesca do Império, reservando-se-lhes uma educação voltada para o trabalho agrícola (Idem, p. 140). Pois “... não poderiam ter na leitura e na escrita, ou na escolarização, uma mudança de status que comprometesse sua função no processo produtivo” (Ibidem).

Segundo Cruz (In ROMÃO, 2005), mesmo quando a educação escolar foi conquistada pelos negros e negras libertos ou escravos, as condições materiais para

o exercício pleno do direito não foram asseguradas, posto que são considerados como “... incapazes para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais” (p. 29).

Apesar da interdição à escola formal, a educação escolar sempre foi almejada pelo segmento negro da população, e realizada, inclusive, por iniciativas suas, persistindo, porém, uma exclusão efetivada por dentro do sistema público oficial, até os dias de hoje.

As formas de continuidade da exclusão educacional de negros e negras continuam ocorrendo, como se sabe, por meio das discriminações a que esse grupo é submetido no espaço escolar, acesso restrito à educação superior, retenção nos níveis mais baixos de escolarização, expulsão sistemática motivada por fracassos constantes, todos esses mecanismos aqui entendidos como racismo institucional.

São os estudos e pesquisas realizados por intelectuais, sobretudo negros/as, que permitem visualizar as desigualdades raciais na educação, e, a partir do momento em que os dados oficiais incorporam o quesito raça/cor, no Censo Escolar, fica evidente a magnitude do problema de retenção dos segmentos negros na pirâmide educacional. Por outro lado, os que conseguem progredir na escola, e seguir na trajetória de sua escolarização, são prejudicados afetiva e intelectualmente por práticas racistas e resistem a toda sorte de humilhação.

Por tudo isso, não se pode falar do racismo na educação enquanto resultado da ação de uma ou de outra professora. O Estado brasileiro é, em última instância, o

responsável direto e indireto pela exclusão e pelas desigualdades raciais relativas ao direito à educação no país.

No que se refere especificamente às desigualdades raciais em relação à juventude negra<sup>13</sup>, na população de 15 a 17 anos, público de referência do nível médio de ensino é onde se encontram as maiores desigualdades raciais no Brasil e em Salvador/Bahia, em particular.

Dados do IBGE, relativos à Região Metropolitana de Salvador, demonstram que 35% de pessoas brancas estão retidas no ensino fundamental, porém o percentual de negros/as que estão nesta mesma situação chega a 67%, quase o dobro. Continuando a análise desses dados do IBGE, há outras evidências da desigualdade de natureza racial em Salvador. No ensino médio, na mesma faixa de 15 a 17 anos, jovens brancos representam 64%, enquanto 32% de jovens negros/as conseguem chegar até este nível de ensino (LIMA, In BRAGA, SOUZA e PINTO, 2006, p. 75).

Os dados relativos à Graduação mostram que as trajetórias escolares impactam a presença desses grupos na Universidade, 17% de brancos contra 6% de negros e, de 20 a 24 anos, são 69% os brancos universitários, contra 18,5% de negros (Idem).

O/a estudante negro/a, assim, enfrenta maiores barreiras no sistema escolar, e a escola que ele frequenta não é a mesma frequentada pelo estudante branco, de acordo com Fúlvia Rosemberg (In Aquino, 1998), a qual destaca que as desigualdades educacionais vivenciadas por estudantes negros/as resulta de práticas preconceituosas que ocorrem na escola.

Uma dessas práticas refere-se, justamente, à desvalorização da cultura negro-africana no currículo das escolas em todas as partes do país, fortalecendo, cada vez

---

<sup>13</sup> Todos os dados analisados nesse item têm como fonte: IBGE. Notas Técnicas. Desigualdades Raciais: Resultados RM Salvador e Estado da Bahia; comparados com RM e Estado RJ. Sem data.

mais, no meio universitário, um movimento que se caracteriza por trazer à tona temas relativos a essa desvalorização e/ou denunciando o racismo existente na sociedade, e como a educação o dissemina, dando-lhe sustentação.

Daí, pergunta-se: como pode a educação impulsionar processos necessários à reversão de práticas racistas, focalizando a professora não só como agente, mas também como vítima do racismo no contexto escolar? O conceito de racismo institucional permite pensar que o racismo praticado na instituição escolar decorre de uma política educacional comandada pelo Estado brasileiro e que a responsabilidade última por atitudes e práticas racistas na escola é deste Estado, que age, através dos/as profissionais de educação.

Em contrapartida, a Formação desenvolvida pelo CEAFFRO, vem mostrando a necessidade de aliar teoria/prática por meio da reflexão sobre os caminhos percorridos na definição de um currículo que contribua para a descolonização do conhecimento escolar.

A produção de autores/as que abordam temas como descolonização, políticas multiculturais e outros ressalta a necessidade de atenção a aspectos relacionados à identidade racial, os quais leio buscando dimensionar o papel da linguagem e do discurso na construção/desconstrução de sentimentos, idéias e atitudes relativos à negação/promoção de pessoas negras ou que mostram como é possível construir relações sociais pautadas na equidade racial entre negros/as e brancos/as.

Uma dessas referências é Fanon (1974; 1979), cuja obra inspira estudos de educadoras afro-brasileiras empenhadas em dimensionar as seqüelas psicológicas, intelectuais, afetivo-emocionais e cognitivas ocasionadas pelo racismo na educação de crianças negras em escolas do nosso país. Trata-se de autoras e autores que atuam para ampliar o entendimento de como a educação escolar se constitui em fator de alienação/inferiorização para estudantes com pertencimento racial negro.

O fato de que as pessoas não são iguais, mas diferentes, tem sido bastante problematizado enquanto facetas, dimensões da diversidade étnico-racial que faz parte do cotidiano das pessoas. Assim, a linguagem, concretizada em práticas discursivas cotidianas, inclusive no contexto escolar, assume papel central na constituição das identidades - pensadas enquanto "jogo simbólico", um processo de negociação entre a forma como o sujeito é interpelado pelo "outro" e a forma como o indivíduo ou uma comunidade se auto-identifica.

Afinal, pelo discurso, as identidades se revelam em suas multiplicidades, diversidade, facetas e diferenças, de modo que ninguém assume a mesma identidade o tempo todo e ninguém possui uma identidade única. A identidade racial é uma, entre outras dimensões identitárias que constituem os sujeitos em sociedade e na escola. Por causa do racismo estrutural que caracteriza a vida em sociedade em território brasileiro, a educação escolar, que deveria ensinar a convivência igualitária entre pessoas com pertencimento étnico-racial distinto, termina sendo um espaço onde as identidades são negadas, silenciadas ou invisibilizadas, inferiorizadas, com conseqüências perversas sobre crianças e jovens em processo de formação, sobretudo moral, educacional, social.

Daí a Formação proposta se centrar nas identidades das professoras, para que elas sejam respeitadas em suas formas de ser e conceber essas relações com seu outro, sabendo de si, e compreendendo as conseqüências da negação, inferiorização em sua própria vida, enquanto condição para entender como se sentem crianças e jovens com quem atuam quando se deparam com a negação, invisibilização de suas histórias e culturas no contexto escolar.

Esta abordagem implica lidar com alguns conteúdos relativos às subjetividades dessas professoras, onde a dimensão étnico-racial se associa a outras, como a de gênero, de profissionalização no magistério, de classes sociais, de regionalidade, e a Formação buscou dar conta de todas elas.

O papel da escola em nossa sociedade, as concepções de currículo, as religiosidades são, por isso, problematizadas, compreendendo-se que trazer ao nível de discurso faz os conflitos existirem, permite debater e reelaborar em outras bases.

Quando a escola, porém, nega e invisibiliza a identidade racial negra, impede que negros e negras falem de si, se reconheçam, participem dos discursos escolares reconhecidos pelo seu “outro” e se auto-reconheçam como são, sem máscaras, dialoguem, negociem sentidos de equidade e de igualdade com os demais grupos raciais na escola.

É pelo currículo, que a escola exerce essas formas de subordinação cultural que também ocorrem nos demais espaços sociais. Por isso, uma das primeiras discussões que fizemos foi em relação ao conceito de currículo com que iríamos

trabalhar. Como a proposta era nova, após analisar alguns conceitos correntes nas obras voltadas para a educação, vimos que o conceito de currículo precisaria ser construído no grupo de educadoras responsáveis pela Formação, chegando à seguinte elaboração: Currículo refere-se ao “conjunto de práticas sociais e culturais transformadas em conhecimentos relevantes, veiculados na instituição escolar”.

Este conceito nos interessava pôr em prática, porque entendíamos que as práticas sociais e culturais negras precisariam se tornar objeto de estudo na escola e, para tornar esse ideal uma realidade concreta, passamos a definir esses conhecimentos nas diversas áreas de estudo do ensino fundamental, compondo o documento, hoje da SMEC, intitulado *Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador* (SALVADOR, 2006).

Outras formulações, onde o conceito de currículo é entendido em sua dimensão política, também foram associadas ao objetivo de contribuir com políticas públicas em favor da educação das relações étnico-raciais. Silva (1995; 2005) é um desses autores, que apresentam concepções que se coadunam com as que defendemos no CEAFFRO.

Suas abordagens críticas do currículo escolar lidam com a diferença cultural enquanto uma questão histórica e política, onde não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las, associando identidades, cultura, política e poder.

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro,

Ciências Sociais e Artes; também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 2005, p. 136).

McLaren (2000), tendo por referência outras sociedades, americanas e latinas, questionam a escola em relação às formas como a instituição trata as questões culturais. São autores que, fundamentados em Paulo Freire, dentre outros, abordam etnia/raça/gênero e denunciam as ausências ou inadequação de tratamento das temáticas nos currículos escolares. Mesmo não estando de acordo com suas conclusões acerca da natureza dessas relações, que esses autores consideram decorrentes do capitalismo, trata-se de referências importantes, que convergem para as questões discutidas nesta tese.

É inegável que as dimensões de classe se interseccionam e até mesmo aguçam as tensões provocadas por relações raciais, a discordância consiste no peso que esses autores dão a essas determinações, enquanto cada vez mais está comprovado que as desigualdades sociais se devem, sobretudo, a intolerâncias quanto às diferenças culturais, gerando o racismo que faz com que negros tenham acesso dificultado ou negado aos bens materiais e simbólicos socialmente legitimados.

A partir da década de 1990, com a visibilização do movimento de indignação diante da discriminação e das desigualdades raciais no Brasil, ao tempo em que se reconhece o papel da educação para a eliminação dessas desigualdades, reconhece-se, também, que o discurso é uma categoria fundamental para se entender como as identidades sociais – de raça, gênero, sexualidade – são construídas. A cultura escolar, na medida em que se dá a partir de práticas discursivas variadas, traça desenhos identitários a partir de um jogo intenso entre as

diferenças, transformadas em desigualdades. Assim, as identidades são construídas por meio da diversidade de transações sociais, marcadas por experiências variadas e pela ampliação de espaços e de trajetos de circulação dos discursos e dos bens simbólicos.

Há uma diferença entre a consideração da diversidade por pesquisadores/as de dentro da luta por educação para a igualdade racial e outros que hoje também defendem a diversidade. Esta diferença é marcada pelo discurso, e as professoras dão uma volta importante quando se deslocam do lugar de aliadas na manutenção da desigualdade e entendem que sua prática guarda relação com a questão das relações raciais no Brasil. O discurso da Formação, ancorado em princípios político-pedagógicos oriundos das matrizes africanas reelaboradas no nosso país, é um diferencial em relação a outras experiências de formação docente, como mostro neste estudo.

#### **IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PELO CEAURO**

Neste capítulo, abordo a história da Formação de Professoras realizada pelo CEAURO, a partir da minha experiência como Coordenadora Pedagógica do Programa, no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, do qual a referida Formação é parte.

O CEAURO, programa vinculado ao CEAO/UFBA, foi criado em 1995, por um grupo de educadoras militantes dos movimentos negros, com o objetivo de realizar formação profissional de jovens negros/as, considerando mudanças no mundo do trabalho, resultantes do processo de globalização e seus impactos tecnológicos e na qualidade da mão-de-obra, assim como embates políticos em relação às relações raciais no país, com organizações negras exercendo pressão sobre diversos setores da sociedade e governo, negando o mito da democracia racial e afirmando a identidade racial negra.

Como esta Formação se insere nos movimentos de educação anti-racismo, proposta pelos movimentos negros no Brasil e na Bahia, permeando o texto encontram-se referências a questões da educação do ponto de vista racial nesses contextos e à formação de professores/as em diversidade étnico-racial, a qual começa com ações intermitentes assumidas por poucas educadoras, e menos ainda educadores, que entenderam o quanto era importante apostar em suas idéias revolucionárias, chegando à institucionalidade expressa pelo Decreto-Lei 10.639/03, que altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica no país.

.

Este panorama, longe de ser exaustivo, reflete uma pequena parte do que vem sendo realizado pelo Brasil afora, para tirar da invisibilidade e da estigmatização uma face da história do Brasil que ainda é pouco conhecida e divulgada, posto que, tratando-se de algo que até bem pouco tempo era considerado “racismo às avessas”, teve a sua interlocução obstruída e prejudicada por tal processo.

Em relação à invisibilidade, tomo a citação de Bairros (2002), com o objetivo de dar uma idéia mais aproximada dos sentidos que esse processo assume nas pessoas negras, transcendendo o valor denotativo que o termo encerra.

Destaco a invisibilidade, ao modo de Ralph Ellison, como o efeito mais perverso do racismo, e como metáfora de um estado de ser que apenas se revela quando outros se recusam a nos ver, a reconhecer nossa existência, a aceitar nossa presença e nossa contribuição para um mundo de significados (BAIRROS, 2002, p.18).

Em 2000, quando o Projeto do CEAFFRO de Formação de Professoras foi implementado, em Salvador, o Brasil comemorava seus 500 anos, e negros e índios encabeçavam um movimento denominado “Brasil: Outros 500” quando, reunidos em Porto Seguro, Coroa Vermelha, em torno do monumento Monte Pascoal, foram brutalmente reprimidos e violentados pela polícia do estado. Era um tempo também em que parte da cidade comemorava os 29 anos do Ilê Aiyê, primeiro bloco afro, a que se seguiram outros, responsáveis pela conscientização da população de baixa renda em Salvador, em relação ao orgulho de ser negra e ter ascendência africana<sup>14</sup>.

A Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador – SMEC e suas escolas não sabiam como tratar das questões relativas à pluralidade cultural, constantes do

---

<sup>14</sup> Faço esse recorte a partir de minhas lembranças mais fortes, pois não era só isso que acontecia na cidade, no estado e no país, mas o que chamava minha atenção à época.

Tema Transversal de mesmo nome, constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN , enquanto nós, do CEAFFRO, tínhamos uma proposta de formação de jovens construída no diálogo entre a universidade, a escola pública e os Movimentos Negros de Salvador, e a colocamos à disposição da Secretaria, formando professoras nesta temática.

As proposições dos movimentos negros já não eram tão mal vistas, encontravam alguma credibilidade. Nem toda manifestação anti-racista era considerada “racismo às avessas”, e as informações sobre o negro já não circulavam de forma tão restrita, saindo do círculo exclusivo dos militantes, pois já havia lugar para questionar a chamada “democracia racial”.

Tanto assim que, no ano seguinte, 2001, por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Outras Intolerâncias Correlatas, em Durban, o Brasil participa com alguns representantes, e é signatário do documento final, tendo o Governo Brasileiro se comprometido a adotar políticas voltadas para a comunidade negra. É verdade, também, que as políticas não foram implementadas nos prazos acordados nem de formas satisfatórias<sup>15</sup>.

É neste contexto que um grupo de educadoras negras, do CEAFFRO, com formação em Ciências Sociais, História, Pedagogia, Letras decide dar continuidade a seu trabalho de educação direcionada à juventude negra de Salvador, inaugurando uma

---

<sup>15</sup> O fato em si possibilitou algumas mudanças que vêm se efetivando no Governo atual, a exemplo da criação de uma Secretaria de Estado para Promoção da Igualdade Racial, a SEPIIR, e da Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade - SECAD, na estrutura do MEC, onde se situam as ações educacionais relacionadas aos negros e indígenas.

Formação de Professoras, baseada na Formação para Cidadania de jovens negros e negras vinculados a blocos afro de Salvador.

A Formação foi pensada tendo em vista que em colocações em sala de aula do Projeto, alunos e alunas se referiam constantemente ao silêncio absoluto em relação aos temas discutidos nos cursos de sua formação, quais sejam: discriminação, preconceito, racismo, dentre outros, o que para nós significou que era necessário realizar uma intervenção para que a escola formal viesse a tratar de temáticas que se mostravam essenciais, considerando a grande maioria de alunos negros e negras nos bancos escolares.

Os/as jovens tinham a experiência dos blocos, mas também estudavam nas escolas oficiais; assim, eles davam muitos subsídios sobre como eram tratados na escola, pelas professoras e outros agentes no espaço escolar. Este fato passou a nos instigar, pois, por mais que ampliássemos o número de jovens atendidos pelo Projeto – chegamos a 3.500, em média – nossa ação estava sendo insuficiente e também desconstruída, em função da outra relação que mantinham com a educação formal. Sempre considerando que esta é uma dimensão importante da formação dos jovens, que a escola é fundamental para que tenham oportunidades outras de vida e trabalho, a uma certa altura, nos vem a idéia de que é preciso influenciar políticas públicas educacionais que atingissem toda a juventude negra.

A essa época, embora os embates e discussões, em relação aos grupos étnico-raciais se dessem nos demais espaços sociais e já fossem até freqüentes, sobretudo no interior dos Movimentos Negros, na escola isso não se verificava. Essa

constatação nos animou a escrever uma proposta e negociá-la com a Secretaria de Educação, com a certeza de estar dando um passo importante para a reversão do racismo, partindo da educação escolar.

Foi assim que nasceu o Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, uma proposta de Formação de Professoras para inclusão das questões relativas à identidade racial de jovens negros/as no cotidiano escolar.

O cenário em relação ao negro-africano no Brasil revela uma história de muitas exclusões, discriminação, preconceito, com forte impacto na identidade dos afro-brasileiros, processo que a educação, desde suas primeiras versões, já na época colonial, ajudou a construir, tendo em vista seu papel formador de mentes e corpos em qualquer estrutura social.

No Brasil, como vimos no capítulo anterior, a invasão portuguesa significou para os índios, dentre outros prejuízos, a desestabilização de suas culturas, resultado de imposição, autoritarismo, violência simbólica e física a que até hoje resistem de formas variadas. Em relação aos negros, interesse deste estudo, houve relação similar de desapropriação cultural, toda uma tentativa bem sucedida de negação, silenciamento e conseqüente apagamento das referências africanas, tendo a educação contribuído para que o etnocentrismo se fizesse vitorioso, a despeito das resistências em diversos setores, destacando-se também, dentre eles, o das manifestações culturais e religiosas, sustentáculo, ainda em dias atuais, de uma contrahegemonia que impede o esmagamento das cosmovisões africanas e afro-brasileiras.

É evidente que as relações raciais no Brasil estão intimamente ligadas à educação, de modo que os movimentos negros consideram relevante e têm investido na reversão do racismo - representado pela discriminação, preconceito e etnocentrismo -, a partir da sua relação com a educação, seja em espaços formais, não formais ou informais.

A Educação é uma das áreas em que figura o maior número de experiências concretas e produção teórica no escopo de trabalhos implementados pelo Movimento Negro contemporâneo. Desde os primeiros anos da década de 80, dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase, o livro didático e o currículo escolar (SILVA, apud CARNEIRO, 2002, p. 209).

Reconhecendo o valor da discussão sobre a importante questão dos livros e de outros materiais didáticos, o CEAFFRO vem enfatizando a abordagem curricular dos temas/conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e as formas como podem ser abordados no cotidiano das escolas, priorizando a Formação de Professoras para tal.

Sabe-se que, já pela proibição de ir à escola, no período colonial, era este projeto que estava em curso: negar o conhecimento aos africanos e afrodescendentes, direito exclusivo de não negros, deixando à margem um segmento majoritário da população brasileira. Quando o direito de se alfabetizar, finalmente, é concedido, a representação de negros não se visibiliza ou é referida de forma estereotipada e inferiorizante nos currículos escolares, na medida em que referências negro-africanas são inexistentes ou desqualificadas.

Neste sentido, intelectuais negras vêm se dedicando a denunciar processos discriminatórios na educação, no intuito de desmontar a arquitetura segundo a qual os negros são considerados seres inferiores, desumanizados e incapazes de

pensar, produzir conhecimento e cultura. Este exercício acadêmico de denúncia ao racismo no setor educacional e de proposições para o seu enfrentamento, nas décadas de 1980 e 1990, foi feito, especialmente, por intelectuais negros/as, como Petronilha Gomes e Silva, da UFSCar, Nilma Lino Gomes e Luiz Alberto Gonçalves, da UFMG, Anacélia Silva, da UFBA, dentre outros/as.

Nos anos 2000, muitos/as outros/as autores/as também discutem a educação de negros, constando essas referências de algumas publicações com circulação restrita e sem espaço no mercado editorial. Em termos de legislação educacional também registra-se um avanço, inicialmente com a publicação do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCN/MEC (BRASIL, 2000) , e, recentemente, pelo Decreto-Lei 10.639 de 2003, que altera a LDB (BRASIL, 2005), um fato histórico inédito e de maior relevância para a mudança educacional no país, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as modalidades e sistemas de ensino.

### **Formação de professores/as na perspectiva étnico-racial**

A formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é bastante recente no Brasil. As iniciativas, de modo geral, são descontínuas e pontuais, em função da própria forma como historicamente os negros são vistos na sociedade e na educação.

Por outro lado, é muito comum que Secretarias de Educação, Departamentos de universidades se dediquem a formar professores/as em áreas que julgam pertinente, processo que, no caso, resulta sempre de um suposto saber legitimado pelas instâncias de poder educacional. Geralmente, trata-se de conhecimentos técnicos e ou científicos, decorrentes de “descobertas científicas” ou inovações tecnológicas, emanadas de uma instância “superior”, que a escola precisa incorporar para se “modernizar”.

Mas, mesmo propostas deste tipo, são bem recebidas pelos/as educadores/as: existe algo novo que, acreditam, pode contribuir para sua prática pedagógica e, se seu papel é ensinar, não podem ficar alheios/as ou refutar algo que a secretaria ou a universidade propõe ou impõe. Chegam animados/as, se interessam, participam, comemoram, agradecem muito, mas, parece que alguma coisa não funciona muito bem; após a formação, quando tudo se espera de inovação, “revolução” na prática pedagógica junto aos/às alunos/as, não querem ou não conseguem se envolver a ponto de tomar os conhecimentos recém-adquiridos enquanto parte de si mesmos/as, de suas vidas pessoal e profissional.

Neste caso, creio que, dentre outros fatores que também se interpõem na relação formativa, a distância, a hierarquização entre a universidade e a escola, entre a administração do sistema educacional e as unidades escolares, entre o suposto saber do/da formador/a e do/da professor/a, prejudicam a relação entre esses/as últimos/as, minando os objetivos que justificam a ação de formar professores/as.

A universidade pública no Brasil tem se colocado muito dissociada das demandas e acontecimentos cotidianos da população a que serve ou deveria servir. À semelhança de outros equipamentos de natureza privada, sua própria arquitetura afasta, discrimina, segrega<sup>16</sup> os que podem e os que não podem acessar o conhecimento legitimado.

### **Da formação de jovens negros/as à formação de professoras**

O trabalho de Formação de Professoras resulta de um Curso Profissionalizante realizado pelo CEAFFRO<sup>17</sup>, por um grupo de educadoras, em maioria, militantes do Movimento Negro, preocupadas com o futuro e a situação de jovens negros de Salvador.

Salvador, convém reiterar, é a maior cidade em concentração de população negra (aproximadamente 83%), fora da África. Então, essa caracterização permite a criação de um programa como o CEAFFRO, além de outros projetos também de educação anti-racismo, como a Comunidade Oba Biyi, Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, Escola Criativa Olodum, Steve Biko e outras.

O público do CEAFFRO, nos primeiros anos de sua criação, era formado por jovens e adolescentes entre 16 e 21 anos, integrantes de cinco organizações negras: Ilê Aiyê,

---

<sup>16</sup> Tomo como exemplo a Universidade Federal da Bahia, a qual impõe certa dificuldade de acesso da população, o que se materializa na localização recuada, de modo que as Unidades são ilhadas, embora no perímetro urbano, em áreas centrais da cidade.

<sup>17</sup> O Programa é apoiado por parceiros como Fundação FORD, CESE, UNICEF, Secretaria do Trabalho, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Hoje, além desses, a SMEC, Save The Children, Terre Des Hommes.

Malê Debalê, Olodum, Ara Ketu e Bagunção. Com o passar dos anos, este público se amplia para adolescentes e jovens não só integrantes das organizações, mas a elas vinculados por relações de vizinhança, parentesco, ou freqüentadores de ensaios e desfiles dos blocos no carnaval da cidade.

O Projeto Profissionalização para Cidadania, denominação anterior do, hoje, CEAFFRO, desde seu início, possui uma perspectiva política de transformar a situação dos/as jovens negros/as, na sociedade. Convênio firmado com o CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica, antiga Escola Técnica Federal da Bahia, ajuda na consecução dos objetivos a que se propõe, aliando-se, assim, movimentos sociais negros, universidade e escola pública.

Assim, o CEAFFRO assume o desafio de buscar desenvolver entre os jovens negros o desejo de permanência na escola regular, mesmo sabendo que esta não tenha se mostrado atraente, fazendo com que um grande número desses fique à margem da escolarização básica, mesmo inseridos nela. Em seus primeiros anos era propósito da formação de jovens fomentar o retorno dos que abandonaram a escola, assim como o incentivo à conclusão da escolaridade por parte daqueles que se encontravam vinculados ao sistema formal de ensino. Para isso, o programa mantinha parceria com a SMEC, para possibilitar aos/às jovens em defasagem série/idade a conclusão do ensino fundamental através da EJA – Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo sistema educacional para regularizar a vida escolar de pessoas que não tiveram oportunidades de realizar seus estudos na faixa etária prevista, sendo negros e negras a maioria nesta condição.

Neste sentido era preciso buscar parceria com uma escola pública com credibilidade e que mantivesse um elevado padrão de ensino-aprendizagem, condições materiais de abrigar o Projeto. A escola escolhida foi o CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, que:

- ❖ dispunha de infra-estrutura (laboratórios, salas de aula, biblioteca, etc.) necessária ao desenvolvimento da formação profissional
- ❖ possuía docentes, de modo geral, qualificados nas áreas de curso a serem oferecidos
- ❖ tinha direção sensível à execução de programas de extensão voltados para os segmentos mais fragilizados da sociedade baiana

A partir desta articulação institucional, envolvendo a UFBa, através do CEAO, CEFET e Movimentos Negros organizados, para definição do programa de Curso a ser oferecido aos/às jovens, instala-se o *Fórum das Entidades Negras*, constituído de representantes dos blocos afro, pesquisadores/as e educadores/as negros. Estando a formação técnica do curso a cargo do CEFET, ao Fórum cabia definir o que seria a Formação para Cidadania voltada para os jovens negros/as.

Importante assinalar que alunos de 7ª série em diante, neste Programa, tinham acesso a conhecimentos que sequer os cursos de graduação ofereciam, discutindo conceitos como etnocentrismo, discriminação, continente africano, negritude no Brasil, interagindo com antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, além de estarem inseridos na escola pública de maior credibilidade em termos de qualidade de ensino, espaço disputado por jovens de classe média, através de processo seletivo equivalente ao vestibular.

Assim, indicados por organizações dos movimentos negros, ao tempo em que se profissionalizavam em cursos da área tecnológica, com os/as professores/as do CEFET/Ba, sem passar pelo “vestibular”, faziam a matéria Formação para Cidadania. O ingresso no CEFET, através de seleção semelhante ao vestibular, inclusive com cursos preparatórios, termina por facilitar o acesso de alunos/as de classe média, onde os/as negros são minoria.

Os/as jovens, por outro lado, apesar de já possuírem uma espécie de iniciação relativa a questões de natureza racial, reclamavam do fato de se falar muito sobre o negro nas aulas do Projeto, enquanto na escola regular que freqüentavam em turno oposto e/ou nas organizações onde atuavam não viam essa ênfase nas questões discutidas nesse espaço de educação e profissionalização. Sua relação com a temática se dava nos blocos de onde se originavam, pois eram percussionistas, dançarinos e dançarinas, cantores e cantoras do Ilê Aiyê, Olodum, Bagunção, Malê Debalê e Ara Ketu.

Formação para a Cidadania era uma matéria que englobava disciplinas como Construção e Reconstrução do Eu, Identidade Racial, Dimensões do Continente Africano, Movimentos de Resistência, História do Negro no Brasil, O Negro no Mercado de Trabalho. Como se vê pelos títulos, as abordagens eram, portanto, totalmente interdisciplinares, embora se denominassem como disciplinas, porque o CEFET trabalhava com essa nomenclatura e queríamos o mesmo status e credibilidade da instituição para o nosso curso.

A questão do racismo, do preconceito, discriminação, o acesso do jovem negro na educação, na escola, a sua permanência até a faculdade, eram essas as metas, eram esses os conteúdos, orientados pelos seguintes objetivos: 1) Contribuir para a melhora do nível educacional de jovens e adolescentes negros, a partir do resgate de sua identidade racial e do esforço de sua auto-estima; 2) Fornecer instrumentos técnicos para uma inserção profissional não subalterna; 3) Colocar-se como espaço de reflexão sobre a Cidadania do ponto de vista da comunidade negra.

Esses objetivos foram concebidos em função de algumas constatações integrantes do folder do Projeto em 1997: “Currículo baseado em referências eurocêntricas; Racismo, Preconceito e Discriminação, exercidos dentro da própria escola; Baixa qualidade do sistema público de ensino; Intolerância da escola em relação à diferença cultural”.

Essas mesmas constatações persistem e vão implicar a concepção do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, em 2000, com o objetivo de formar os/as educadores/as que atuam junto a esses/as jovens na escola regular, buscando sensibilizá-los/as para a necessidade de perceber e ouvir melhor seus alunos e alunas, estabelecendo um diálogo sobre diferenças culturais, identificando saberes do cotidiano, formas de abordagens no contexto sociocultural, para incorporar esses elementos a sua prática pedagógica, a partir da inclusão de temas da diversidade cultural.

## **A formação de professoras**

Para a efetivação da proposta de Formação, uma indagação constante foi: como fazer uma intervenção em termos da educação formal, se a experiência do CEAURO se constituía em abordagens de raça e gênero no âmbito da educação não formal? Perguntávamo-nos, ainda: como chegar até as escolas, com legitimidade suficiente para propor uma intervenção desta natureza?

A discussão em torno dos PCN – Tema Transversal Pluralidade Cultural fez propor a Formação de Professoras em forma de Projeto dirigido à Secretaria de Educação do município, respondendo à questão da legitimidade do ponto de vista da legislação educacional. Era preciso, porém, convencer a Secretária de que a proposta era boa para a Rede e que valia a pena investir na idéia. O Diretor do CEAO, à época, apresentou e defendeu o Projeto junto à Secretária, obtendo dela o aval necessário, desde que não houvesse custos para aquela pasta. Apesar de concordar que o Projeto se desenvolvesse naquela Secretaria, a SMEC, porém, não poderia gastar, absolutamente nada, com o empreendimento, disse a secretária em exercício.

Como o CEAURO tinha o apoio financeiro da Fundação FORD para desenvolver ações deste tipo, concordamos em assinar um Convênio, a partir do qual onde o CEAURO manteria duas formadoras por escola, objetivando formar as professoras para implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural, instituído pelo MEC através dos PCN, abordando as questões relativas ao negro no currículo das escolas municipais de Salvador.

Assim, em 2000, a partir da sistematização de aspectos relevantes da formação profissional experimentada com jovens vinculados a organizações do Movimento Negro em Salvador, o CEAFFRO apresentou à SMEC uma proposta de Formação de Professores desta rede pública de ensino, considerando que a quase totalidade do público do Projeto estuda nessa rede, onde professores e professoras, de modo geral, possuem uma formação em magistério que não as prepara para lidar com desafios colocados pela presença dos jovens negros e negras na sala de aula.

No que se refere à proposta em si, partiu da própria formação dos/as jovens. Inicialmente, elaboramos um pré-projeto, onde fazíamos uma análise dos PCN – Tema Transversal Pluralidade Cultural, buscando identificar aspectos de nossa proposta de Formação para Cidadania ali referidos, ao tempo em que entrevistamos as formadoras do CEAFFRO para que expressassem suas considerações sobre o Programa da disciplina, no que esta poderia informar um Programa de Formação das Professoras. As entrevistas incidiram sobre questões relativas a: abordagem dos conceitos, metodologias pertinentes ao apoio das abordagens, recursos pedagógicos possíveis de serem utilizados junto ao público de professoras.

A partir da sistematização das informações obtidas durante as entrevistas, bastante reveladoras, concluímos que igualmente como procedíamos em relação aos jovens, também as professoras deveriam ser instigadas no que toca a sua identidade de raça e gênero. Só depois deste trabalho com elas próprias, se passaria a discutir a possibilidade de como trabalhar questões da diversidade étnico-racial nas aulas que ministravam.

Por outro lado, reflexões acerca da escola, do currículo escolar, das relações professor/aluno teriam também que ser feitas. Afinal, introduzir essas discussões passava por repensar toda a concepção político-pedagógica da escola, e não apenas mexer nos conteúdos, como apêndice, diante de tantos outros.

As professoras denunciavam no espaço da Formação a maneira desrespeitosa como projetos especiais, mediante parceria com a SMEC, adentravam a escola, de cima para baixo, fragmentando ainda mais os conhecimentos que circulavam em suas práticas pedagógicas junto aos alunos e alunas. Segundo elas, não decidiam, sequer eram ouvidas no momento de receber Projetos relacionados a temas como Educação para o Trânsito, Segurança Escolar, Educação Ambiental e muitos outros.

Tínhamos uma proposta pedagógica de formação de jovens centrada na desconstrução do racismo, com cinco anos de experimentação junto a este público, que era o mesmo público das escolas. Era preciso analisar esta proposta no que poderia indicar aspectos a serem retomados na Formação das Professoras, e isso foi feito.

A sistematização da Formação para Cidadania indicou os aspectos mais relevantes a serem pensados: a resistência que os/as jovens apresentavam provavelmente se apresentaria também no público de professoras; a dificuldade de trabalhar os conceitos complexos e desconhecidos também era uma variável a ser explorada; a inexistência de material didático compatível à proposta de Formação foi um aspecto também digno de atenção. Concluímos, então, que todos esses aspectos eram problemáticos na formação dos/as jovens e seriam também na das professoras.

Assim, ensinar a lidar com o racismo na escola implicaria ensinar a lidar com o racismo em si própria e, só a partir daí, seria possível introduzir conteúdos, métodos, técnicas de abordagem das questões étnico-raciais no cotidiano da escola. Este era um pressuposto básico da Formação proposta e persiste no caso da implementação da 10.639/03, por uma razão muito simples: se as professoras não forem provocadas na dimensão subjetiva, identificando sua relação com as questões de identidade racial e outras, como a de gênero, elas não vão saber como lidar com a diversidade cultural ou com a incorporação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo.

A idéia é que os/as educadores/as se instrumentalizem para educar seus alunos e alunas para aprender sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, como determina o Decreto-Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade desta abordagem em todas as modalidades e níveis de ensino no Brasil. Diz Gadotti (in MCLAREN, 2000), que:

As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O pluralismo como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro (p. 16)<sup>18</sup>.

Com o propósito de formar professoras em diversidade cultural, focalizando as questões relativas ao negro na sociedade, constituímos um grupo de formadores, após o convênio com a SMEC e começamos a produzir material didático específico concomitantemente e a buscar os fundamentos teórico-metodológicos para realizar

---

<sup>18</sup> Stuart Hall alerta para cuidados na utilização dos termos multiculturalismo, pluralismo cultural e outros relacionados. Diz ele: “Assim como outros termos relacionados – por exemplo, “raça”, etnicidade, identidade, diáspora – multiculturalismo encontra-se tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado “sob rasura” (Hall, 1996<sup>a</sup>). Contudo, na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo” (HALL, in SOVIK, 2003, p. 51).

a Formação, partindo das referências já existentes, que se coadunassem com a proposta. Na época, identificamos algumas referências que poderiam fundamentar a Formação, além da proposta pedagógica do CEAFFRO para formação de jovens negros e negras.

- ❖ Estudos e pesquisas sobre o Negro - na medida em que denunciavam a existência do racismo na escola, na relação professor/aluno, aluno/aluno e nos materiais didáticos, os estudos sinalizavam que era necessário formar os professores/as para a abordagem das relações raciais no currículo das escolas
- ❖ Etnometodologia e Interdisciplinaridade – a Etnometodologia foi escolhida tendo em vista que se trata de uma área de conhecimento que trabalha a pesquisa e a reflexão sobre a prática de ações sociais, que era justamente o caso da Formação feita pelo CEAFFRO. A própria universidade, tinha, à época, muito pouca reflexão em relação ao negro, estudos sobre a África, discriminação e preconceito também eram escassos. Então, a Etnometodologia, na medida em que parte da identificação dos saberes do cotidiano, fornecia uma boa fundamentação. A Interdisciplinaridade é uma categoria que foi considerada fundamental, na medida em que um profissional, uma área exclusiva do conhecimento não pode dar conta da revisão da forma como o negro é retratado na história, cultura, geografia, ciências, línguas, artes. O historiador, o sociólogo, o pedagogo, lingüista, antropólogo e outros, todos juntos, dialogando, podem conceber uma proposta de Formação nesta perspectiva, e nós tínhamos estes profissionais pensando e desenvolvendo a proposta.
- ❖ Estudos críticos sobre Educação e currículo – consideramos, para a eleição desse aspecto, que, dentro da universidade, na bibliografia encontra-se uma parcela de intelectuais que não necessariamente estão interessados na questão do negro, mas estão contribuindo no suporte da crítica à educação e concepção sobre currículo, voltado para as denominadas “minorias”, e que essas reflexões somam às que detínhamos sobre a educação do ponto de vista étnico-racial. Muito da educação indígena, então, da educação do

campo, se tornou referência para nossas abordagens, inclusive compondo o material didático do KIT que elaboramos para uso dos formadores no processo de formação das professoras. Idéias dos interacionistas, a exemplo de Piaget e Vygotski, a pedagogia do oprimido, da autonomia e a pedagogia da esperança, a ação cultural para a liberdade, de Paulo Freire, poderiam fornecer subsídios, inclusive pelo fato de serem referências conhecidas das professoras. Afinal, muito nos interessava estabelecer um diálogo com as professoras a partir dos seus conhecimentos prévios à Formação, acrescentando a essas referências outras que ainda desconheciam e que estavam nas obras dos intelectuais negros comprometidos com a superação do racismo na escola.

- ❖ Experiências outras de educação anti-racismo - Salvador, talvez, seja a cidade que mais possui tradição em experiências de educação anti-racismo. Os blocos afro, desde seu início, na década de 1970, tomaram a si a responsabilidade de complementar a educação que os/as jovens recebiam na escola regular, de modo que todos têm um setor de educação, um trabalho voltado para a mudança de concepção em relação ao negro na sociedade, também auxiliando as escolas que solicitam ou que estão no entorno em suas propostas pedagógicas, no que se refere à questão racial. Por outro lado, não pode se desenvolver sozinho uma proposta desta magnitude. Assim, além do CEAFFRO, temos o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, a Escola Criativa Olodum, o Instituto Steve Biko, pioneiro no Brasil em termos de Pré-Vestibular para negros, e tantos outros. Além dos educadores dessas organizações estarem conosco nas ações que desenvolvemos, os/as educadores/as do CEAFFRO somos ou já fomos colaboradores em suas propostas, temos conhecimento do que estão fazendo em relação à educação, transitamos nesses projetos, de alguma forma.

Ou seja, esta proposta de Formação se efetivou porque havia aspectos muito favoráveis à sua realização. O contexto político estava favorável à implementação do Projeto e havia parcerias, como a Fundação FORD e o UNICEF, também interessadas em contribuir para alterar as perspectivas do segmento infantil/jovem da população negra. O MEC estava ouvindo a sociedade em relação aos PCN e

solicitou parecer ao CEAO sobre o Tema Transversal Pluralidade cultural. Nós, do CEAFFRO, elaboramos este parecer, onde enfatizamos o quanto era importante a existência de parâmetros acerca das questões relativas à diversidade étnico-racial, como o MEC estava fazendo, mas também chamando atenção para a necessidade de formar professores/as para assumirem a tarefa do combate ao racismo na educação, já que sua formação em magistério não as preparou para isto, ao contrário, era eurocêntrica e deslegitimadora de referências culturais outras.

Os aspectos favoráveis, então, podem ser assim sintetizados:

O momento político de 2000/2001 proporcionou um maior conhecimento e conjuntura política favorável para que o Projeto de Formação pudesse nascer e crescer, que era a publicação dos PCN com a secretaria empenhada em pôr os Parâmetros em prática e meio sem saber como fazer, em relação ao Tema Transversal Pluralidade Cultural. Mas as educadoras do CEAFFRO sabiam e queriam que os temas suscitados pelo documento se materializassem no sistema educacional. Afinal, esta era uma área onde havia bastante investimento, denúncias formuladas, desde 1930, embora na clandestinidade: era difícil furar o cerco da academia e fazê-la respeitar as pesquisas focadas na questão racial.

Em 2001, a IIIª Conferência de Durban vai trazer ventos favoráveis ao que nós fazíamos desde 1995; já existem algumas educadoras militantes e com experiência em formação de professores/as; a história da Instituição CEAO, que em 1983 propõe a criação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos; a experiência do CEAFFRO com a Formação de Jovens; outras experiências similares; todos esses aspectos jogaram a favor da iniciativa.

No entanto, havia, também, dificuldades no percurso; nem tudo era favorável. Em primeiro lugar, chamou atenção o número de formadores/as necessários para atender à demanda, porque os professores eram em torno de três mil e quinhentos, e o CEAFFRO dispunha de seis formadores/as em condições de assumir a atividade com o grau de qualidade requerido. A proposta implicaria disponibilizar dois formadores por turma: um para registrar a experiência e outro para conduzir o processo formativo, revezando-se nestes papéis. Só era possível, portanto, ter duas

turmas, no máximo, concomitantemente, considerando que há outras atividades paralelas ao ministrar as aulas da Formação. Por isso, foi preciso formar formadores/as, paralelamente à Formação das Professoras.

A formação de formadores/as foi realizada por meio de um curso de especialização que ampliou os quadros disponíveis para dentro e para fora do CEAFFRO, além de fomentar a pós-graduação *stricto sensu*.

Material didático foi outra preocupação, pois os livros não traziam referências sobre o negro, ou o mostravam de modo estereotipado, estigmatizado, inferiorizado. A solução foi preparar um kit para subsidiar a Formação, incluindo músicas, transparências, filmes, imagens, textos para apoio ao processo formativo.

Problemas do cotidiano das escolas também reverberavam na Formação e era preciso intervir junto à direção, à secretaria, aos conselhos escolares, para buscar as soluções possíveis para problemas de discriminação, problemas administrativos, que as professoras vivenciavam e solicitavam nossa intervenção. Assim, as escolas apresentaram vários problemas para além da temática central do Projeto e consideramos atinentes à própria Formação, porque nela interferiam de forma cabal.

### **Dimensões estruturais e teórico-metodológicas da Formação**

Todo o trabalho de construção da experiência de Formação foi acompanhado por um investimento teórico e metodológico baseado na Proposta Pedagógica do CEAFFRO, que se abria para outras práticas: formação de liderança juvenil, enfrentamento ao trabalho doméstico de crianças e de adolescentes, combate à violência contra as mulheres.

Dessa forma, no âmbito da instituição, havia uma sinergia entre os projetos, com trocas teóricas, conceituais e metodológicas intensas. O Projeto Escola Plural se beneficiou desse processo, ao tempo em que influenciava as outras práticas da instituição.

O avanço teórico mais significativo diz respeito à transição do conceito de Cidadania para o de Interseccionalidade, para fundamentar a construção ou reconstrução da identidade racial, conceito operado a partir do reconhecimento de que ao pertencimento étnico-racial se associam outras dimensões identitárias, e é preciso considerá-las no contexto da Formação.

O conceito de Cidadania tinha um forte valor simbólico, no início do projeto, como afirmado pela fundadora do CEAFFRO:

Então, quando nós começamos..., cidadania era o grande conceito com que as diversas organizações da sociedade civil operavam. Mas nós dizíamos que cidadania também tem uma especificidade para o nosso público que é o público negro. Os conceitos universalistas não nos incorporaram historicamente, e nós precisávamos então trabalhar no que cidadania tem de universal e no que ela tem de específico. No caso específico, para a população negra, era o resgate de todo um processo histórico de exclusão (BARRETO, In CÔRTEZ et al, 2006, p. 71).

Com o passar do tempo, este conceito, mesmo ressignificado, já não consegue explicar o modo como o Programa atua no enfrentamento ao racismo e sexismo, enquanto a interseccionalidade possibilita a ampliação do olhar dos seus educadores sobre as múltiplas dimensões das identidades, suas interações e aspectos relacionais.

Este referencial teórico-metodológico também faz ver que desconstruir o racismo nas professoras, ensinar os conceitos, as formas mais apropriadas de abordá-los era muito importante, básico, mas não suficiente. Era necessário ver como elas planejavam o processo ensino-aprendizagem, incluindo o tema nas áreas do conhecimento e assistir a suas aulas, para conhecer como trabalhavam o tema com os alunos. Isso determinou uma estruturação da Formação assim constituída, totalizando 200horas:

- Formação Básica - 70 horas

- Formação em Serviço – 40 horas
- Acompanhamento em Sala de Aula - 40 horas
- Acompanhamento Indireto – 50 horas
- Total: 200 horas

Na **Formação Básica**, em 70 horas, a identidade racial e de gênero das professoras é enfocada, os conceitos são apresentados, discutidos, visando munir-las de informações acerca da temática abordada e também reconhecerem como o racismo e o sexismo se manifestam em cada uma delas e por que isto acontece. As dimensões históricas e ideológicas do problema são debatidas, as resistências são enfrentadas, de modo que passam a reconhecer que há racismo na sociedade brasileira e que a escola é uma das agências que dissemina certos conhecimentos, atitudes, valores, idéias negativas e preconcebidas sobre o negro, por meio de seus conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliar.

A Formação das Professoras inicia provocando-as para que redefinam suas concepções acerca dos temas racismo, preconceito, ideologia, cultura, gênero, estereótipos e outros, fundamentando-as para repensar o currículo, tendo a identidade e a diversidade étnico-racial enquanto aspectos definidores das decisões requeridas por sua prática pedagógica (LIMA, 2005). A Formação, portanto, elege como aspecto central a identidade racial e de gênero das professoras, a sua subjetividade, como mulher, negra ou não-negra, professor/a. Neste sentido, é importante trabalhar bem de perto cada uma delas e penetrar no seu universo, suas questões, seus desejos, interesses e necessidades. As referências identitárias, sobretudo de raça e gênero, estavam, portanto, no centro das preocupações.

Trata-se, assim, de uma experiência de formação continuada que difere de outras de que elas participam, as quais se centram nas análises de situações de sala de aula e/ou na aquisição de conhecimentos sobre as áreas do conhecimento e suas metodologias, deixando de considerar a profissão de magistério e as identidades das professoras em formação. Pelo contrário, questões relativas à subjetividade das professoras participantes são relacionadas aos temas discutidos, de modo que percebam sua importância e identifiquem os prejuízos decorrentes da forma como a escola lida com questões de identidades e de diversidades.

A demora nesta fase do trabalho angustia as formadoras que, às vezes, temem que os resultados esperados não sejam alcançados em tempo; muitas vezes, foi preciso estender a carga horária, porque em alguns grupos o tempo não foi suficiente para se chegar aos efeitos buscados.

Como a Formação implica inicialmente trabalhar a dimensão da identidade racial das professoras envolvidas, para em seguida fornecer uma fundamentação teórica que as instrumentalize para a abordagem das dimensões de raça e gênero no cotidiano escolar, é preciso ouvir suas histórias de vida, discutir como essas se constituíram, os efeitos que geraram em suas atitudes frente às questões étnico-raciais, conversar bastante sobre as relações raciais em sua vida pessoal e na sua prática pedagógica, e isso ocorre em um tempo que nem sempre coincide com aquele estabelecido para cada fase de Formação.

Nesta fase de Formação Básica, principalmente, possíveis resistências têm que ser trabalhadas, as identidades das professoras participantes são consideradas, pois não se trata de transmitir um conteúdo a ser assimilado passivamente; há uma relação dialógica que implica tempos diferenciados, nem sempre previsíveis, até se chegar a um acordo sobre questões muitas vezes nunca pensadas antes, envolvendo reviver conflitos, trazer à tona fatos já esquecidos ou que assumem outra dimensão diferente daquela que possuía quando foram vivenciados. Neste sentido, é preciso abrir espaço para uma catarse coletiva, requerendo a confiança mútua para se abrir diante do outro<sup>19</sup>.

Após esta fase, ou paralelamente ao período final da Formação Básica, se assim for a necessidade identificada no processo, ocorre a **Formação em Serviço**, com carga horária de 40 horas, em que as temáticas são retomadas de modo associado ao que as professoras elegem como competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas na sua prática pedagógica junto aos alunos, orientadas pelos Marcos de Aprendizagem propostos pela Secretaria da Educação<sup>20</sup>.

Esta etapa de Formação é muito importante também, porque um problema recorrente nas formações de professores consiste no fato de que, apesar de as formadoras considerarem a Formação como uma dimensão importante, ao seu final, não sabem como introduzir as inovações propostas, os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano com os alunos. Então, essa Formação em Serviço decorre desta

---

<sup>19</sup> Os conflitos, as narrativas que emergem da formação, os processos instituídos na relação formadoras x professoras são analisados nos dois próximos capítulos.

<sup>20</sup> Há recomendação da Secretaria, também, para se orientarem pela Proposta Curricular Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador, documento baseado nos PCN, e que a maioria não gosta de utilizar, alegando que é muito distante das condições de trabalho que vivenciam em suas escolas. Marcos de Aprendizagem é um outro documento oficial da Secretaria, que estabelece as competências e habilidades a serem trabalhadas por ciclo/série e por disciplina: Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, etc.

constatação, de modo que, após os professores e professoras vivenciarem e/ou discutirem os conteúdos da Formação em Gênero, Sexualidade, Identidade Racial, África e Diáspora Africana, Resistência Negra e Indígena, dentre outros, passam à Formação em Serviço, decidindo com os/as formadores/as como vão abordar as temáticas em sala, nas áreas do conhecimento, nos projetos didáticos, nas ações pedagógicas.

Após as oficinas constituintes da Formação Básica, os/as formadores/as do CEAFFRO vão para as escolas apoiar os professores e professoras na elaboração de seus planos de aula, na parte pedagógica, compondo juntos/as todo o planejamento, desde o “Projeto Político-Pedagógico”, até os Projetos Didáticos previstos para acontecerem daí em diante. Isto no horário semanal de Reunião de Coordenação, quando, geralmente, as professoras expõem suas idéias sobre como o trabalho pode ser feito, contemplando uma visão positiva do negro, e o/a formador/a busca questionar até que ponto a identidade racial desse aluno, a pluralidade cultural, a história e cultura do negro estão compatíveis com essas idéias, fazendo todo o possível para desenvolver esses temas em sala de aula, de acordo com as possibilidades demonstradas pelas próprias professoras.

Há um grande investimento, portanto, nas metodologias de Formação, as quais constituem o diferencial em relação àquelas formas mais convencionais, onde a professora “recebe” o Curso e volta para o cotidiano escolar, geralmente, cheia de idéias novas recém-aprendidas, mas sem saber ao certo como transformá-las em conhecimentos a serem utilizados na prática pedagógica com seus alunos e alunas.

Outro diferencial desta Formação consiste na relação entre formadoras e professoras em formação, pois denuncia-se o caráter racista da escola, mas de um jeito que não culpabiliza as professoras, embora se discuta a sua possível participação em situações de racismo existentes nas escolas.

As formas de trabalhar essas questões – induzindo cada uma a falar, se abrir, se descobrir... - faz com que elas próprias passem a reconhecer que têm sido racistas, sim. As formadoras, enquanto educadoras que também são, questionam, mas acolhem as colegas, buscando uma relação horizontal com as formandas, de modo a, paulatinamente, descortinar essas relações e construir outras, ética e racialmente mais aceitáveis (LIMA, 2005, p.26).

A relação formadora/professora, a sedução para que observem as relações raciais no cotidiano escolar constituem, como veremos adiante, forte traço dessa Formação. No **Acompanhamento em Sala de Aula**, realizado em 40 horas, as formadoras observam aulas das professoras e apresentam suas observações acerca da maneira como se saíram nas abordagens do negro em classe. Dessa forma, o/a formador/a entra em sala de aula, para acompanhar como a temática está sendo abordada, de que forma as discussões são encaminhadas, que efeitos surtiram.

As professoras em formação revelam em suas falas quão significativo é este processo vivenciado, pois reconhecem que a sua formação acadêmica não lhes proporcionou um conhecimento sobre as características culturais de seus alunos e alunas, da comunidade em que vivem, muito menos conhecimentos sobre si próprias, ao passo que a dimensão da identidade e da diversidade interfere o tempo todo nas relações pedagógicas que acontecem no espaço escolar (CEAFRO, 2002).

O **Acompanhamento Indireto** é uma fase descontínua, que visa manter os vínculos estabelecidos entre formadoras/professoras e com as temáticas da Formação ao longo do tempo, posto que, passado o primeiro momento, a tendência é os efeitos do trabalho se diluírem. Então, para manter acesa a chama, as formadoras se reúnem com professores/as já formados/as, coordenadores/as pedagógicos/as, pais/mães de alunos/as, participam de eventos para os quais são convidadas.

Outra maneira consiste em professoras comparecerem ao CEAFFRO, também mediante convite, para reuniões, eventos outros promovidos pelo Programa e associados à Formação, recebendo material complementar, apresentando como tem sido sua prática pedagógica, dificuldades, realizações, dentre outros. Também faz parte desta etapa a participação das formadoras na Semana Pedagógica, período do planejamento anual das escolas, como palestrantes ou colaborando nos Planos anuais.

É a idéia de Formação Continuada, que, na verdade, extrapola a carga horária prevista e conta como 50 horas, para efeito de emissão de certificado pela Universidade, conforme acertado com a Secretaria, posto que as professoras têm um incentivo funcional decorrente da participação em eventos desta natureza.

O trabalho consiste, então, em que as professoras, mulheres negras em sua maioria, reflitam sobre si, sobre sua prática pedagógica junto aos alunos, de forma a incorporar a identidade racial, de gênero, a procedência, jeito de ser, enquanto elementos fundamentais na aquisição do conhecimento formal, que cabe à escola pública disponibilizar para todas as pessoas que queiram e/ou necessitem.

Conforme diria Paulo Freire, estamos ensinando/aprendendo como fazer educação das relações étnico-raciais e de gênero, com base na resistência dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros, institucionalizados ou não, contemporâneos ou não. A resistência das mães, pais e filhos de santo nos terreiros de candomblé, perseguidos por terem uma religião contrária ao catolicismo hegemônico; dos blocos afro, capoeiras, quilombolas, trabalhadoras domésticas,

educadoras das escolas públicas e das escolas comunitárias mostra como fazer para que a escola pública considere as formas de ensinar/aprender que estão entranhadas nas práticas cotidianas, em um contexto de país multicultural.

A Formação lida com um importante desafio que é enfrentado metodologicamente junto às professoras: como estabelecer um vínculo de confiança, respeito, credibilidade na sua capacidade para transformar as relações étnico-raciais na escola e na sala de aula e, ao mesmo tempo, desvendar o racismo na educação, concretizado por relações preconceituosas por elas vivenciadas, provocadas, ignoradas, naturalizadas no contexto escolar onde atuam?

Isto porque, são as professoras que abordam conteúdos eurocêntricos em suas aulas, “permitem” que as crianças se tratem por meio de apelidos que as desqualificam enquanto pessoas negras, folclorizam a imagem do negro e do índio, dentre outras práticas que precisam ser desveladas e denunciadas no espaço da Formação. Reis (2005) dá uma dimensão de como é complicado, também para as professoras, conviver com essas iniquidades, das quais também muitas são vítimas, porque também negras em maioria, no contexto de Salvador.

Como, então, fazer para desconstruir esse império de violações dos direitos humanos naturalizado, que vitimiza, cerceia os direitos de milhões de crianças e adolescentes e também de educadoras/es, que antes de ser algozes, pois quase sempre são tomadas/os como as/os principais protagonistas dessas violações, são também as suas vítimas e procuram saídas para que crianças e adolescentes sob sua responsabilidade de educar sejam bem sucedidas, porém lhes faltam os instrumentos político-pedagógicos para esses desafios cotidianos (REIS, In LIMA, 2005).

A abordagem procura, como vimos, não culpabilizar as professoras, mas mostrar que estes modos de ver o negro, de lidar com as questões étnico-raciais são correntes no meio social e, como a escola reflete a vida em sociedade, elas podem

não estar preparadas para fazer uma educação que desconstrua essas visões, promovendo a equidade de raça e gênero.

Embora nos primeiros anos de realização da Formação não tivéssemos conhecimento do conceito de Racismo Institucional, sabemos hoje que é este que fundamenta essas reflexões feitas e incorporadas à metodologia proposta. O conceito de Racismo Institucional remete para a responsabilização do Estado pelas práticas racistas levadas a efeito no interior de instituições, no caso, no interior da escola.

Este trabalho, iniciado em 2000, hoje assume a forma de política pública em Salvador pois, a partir da sistematização das ações de Formação, um documento foi elaborado pelo CEAFFRO e assumido como Diretrizes da SMEC para implementação da Lei 10.639/03 em toda a rede municipal, conforme descrito no item a seguir.

### **A generalização na rede**

Desde o convênio inicial já estava posta a questão de que o propósito último da Formação era a generalização para toda a Rede Municipal de Ensino. Neste sentido, a cada ano buscava-se ampliar o número de escolas atendidas, ao tempo em que se formavam formadores/as em nível de pós-graduação para atender à demanda sempre crescente, de modo que alunos e alunas de um Curso de Especialização em Desigualdades Raciais e Educação atuaram e atuam na Formação, a partir de 2003.

Assim, em 2003, como estratégia de generalização, ao invés de formar professores/as por escola, como vinha sendo feito até então, o CEAFFRO passou a formar Coordenadores/as Pedagógicos/as por escola, para que assumissem a coordenação dos trabalhos de incorporação do Tema Transversal Pluralidade Cultural no cotidiano das escolas. Várias dificuldades intrínsecas à Secretaria, como a extinção do cargo na estrutura da SMEC e não liberação dos/as Coordenadores/as para realizar o curso foram enfrentadas nesse momento.

Naquele ano, foram formados/as vinte e quatro coordenadores/as, que atuavam também como professores/as no turno oposto, e diretores/as e vices. Inicialmente, sete turmas foram formadas com este público, mas a desestruturação citada repercutiu na Formação e só uma turma se manteve, no noturno, em horário livre das participantes.

Também no ano de 2003, como parte da generalização, a proposta de parceria com a SMEC incluiu, além da Formação dos/as coordenadores/as, a elaboração de Diretrizes Curriculares para Implementação dos PCN na SMEC, documento elaborado a partir da sistematização das ações da Formação.

Essas Diretrizes, em 2004, são revistas, para se adequar à Lei 10.639/03, e também para englobar conteúdos e disciplinas do Ensino Fundamental II, ampliando a abrangência das escolas atendidas e dos níveis de atuação de educadores/as envolvidos/as.

Em 2005, gestores/as do órgão central da SMEC e das Unidades Escolares foram instrumentalizados/as para trabalhar com as Diretrizes na Rede Municipal de Ensino, uma proposta arrojada, seja pelo número total de escolas municipais envolvidas, seja pelo vanguardismo de que a ação se reveste. Enfim, atualmente, com o Decreto-Lei 10.639/03, a Formação incide sobre a implementação da Lei nas escolas<sup>21</sup>.

Dessa maneira, fica marcado que é possível conjugar esforços de Secretaria da Educação, Universidade e Movimentos Negros para corrigir a história de exclusão e desigualdades cometidas contra os negros, continuar a luta anti-racista iniciada pelos que chegaram antes, ressignificar a história do Brasil, tendo as professoras, sobretudo do ensino fundamental, à frente do processo e contribuindo para fazer justiça a esse segmento da população que construiu e constrói o país com seu trabalho cotidiano. Por outro lado, quando ações afirmativas tomam corpo na sociedade brasileira, é fundamental que frutifiquem e se enraízem propostas como esta de que faço parte junto a outras educadoras negras, para a reversão do racismo na educação, um sonho alimentado por gerações e gerações de afro-brasileiros.

---

<sup>21</sup> Em 2005/6, na Formação de Gestores/as para implementação da lei nas escolas municipais, foi aplicado um instrumento de parecer dos/as professores/as sobre essas Diretrizes Curriculares, onde emitem suas opiniões, bastante favoráveis ao conteúdo do documento.

## V - IDENTIDADES DE PROFESSORAS E DE FORMADORAS

Durante o ano de 2004, entrevistei quatro formadoras e três professoras que participaram da Formação realizada pelo CEAFFRO, nos três primeiros anos em que ela aconteceu em Salvador. A Formação, conforme já explicitado, teve início visando apoiar as escolas na implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural, e, hoje, após a alteração da LDB pela Lei 10.639/03, prepara as profissionais para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

As entrevistas foram feitas mediante o Roteiro que se encontra em anexo e que, em vez de ser seguido à risca, na ordem, era utilizado ao final para checar se alguma pergunta importante deixou de ser tratada na conversa livre entre mim e cada uma das entrevistadas.

O clima das sete entrevistas foi, em todos os casos, distenso, tranqüilo, amável, e estas foram realizadas nos seguintes locais: uma em minha casa, uma na casa da entrevistada, uma em uma sala de leitura de uma livraria no centro da cidade, três em restaurante, uma em uma sala de aula do CEAFFRO.

A escolha das formadoras se deu de forma bastante natural, na medida em que busquei conversar com todas que participaram dos três primeiros anos e que ainda se encontravam desenvolvendo atividades de Formação no CEAFFRO. No início da pesquisa, minha intenção era entrevistar somente professoras. No decorrer do estudo, porém, considerei que seria pertinente incorporar não só reflexões de professoras, mas também de formadoras. Desta forma, pensei, teria opiniões de

quem estava no lugar de quem era formado, mas também de quem assumia um lugar de formar o outro.

Do ponto de vista de gênero, nem foi preciso escolha; tanto professoras quanto formadoras eram majoritariamente femininas. Casos de homem na Formação eram uma raridade, em um lugar e no outro; não queria trabalhar com a exceção, mas com a regra, para melhor apreender as relações que de fato se estabelecem na maioria das ações de Formação estudada.

Em relação ao pertencimento racial, a maioria de formadoras e de professoras em formação é negra, mas tratando-se de uma formação em diversidade étnico-racial, achei que, no caso de professoras, seria importante ter uma professora com aparência mais facilmente identificada com a raça negra, com pele retinta; uma de pele clara, sem traços negróides marcados, que as pessoas comuns podem identificar como “morena”; e, uma terceira, de pele branca, cabelos lisos. Essa escolha se justifica porque são mais ou menos assim formadas, as turmas do Curso de Formação; logo, seria possível apreender possíveis distinções acerca da constituição de identidades e de sua influência no modo de participar da Formação analisada.

Logo adiante, suas identidades são focalizadas em torno das seguintes dimensões: família, escola, participação em movimentos sociais. Para apresentar o que dizem sobre si próprias, recortei<sup>22</sup> trechos de suas falas, onde narram fatos de suas vidas e

---

<sup>22</sup>As falas de professoras e formadoras, aqui apresentadas, foram recortadas, mas também editadas; é, portanto, um texto construído a partir de suas falas durante a entrevista realizada. Os seus nomes são omitidos e substituídos por outros, porque, em consulta sobre isto a algumas delas, revelaram esta preferência.

expõem suas trajetórias enquanto mulheres educadoras, com pertencimento racial que considero diferenciado.

Em sua auto-apresentação, estão as trajetórias de suas vidas pessoal e profissional, aspectos importantes para sua relação com esta Formação, que tem como uma das premissas fundamentais o fato de que dimensões da vida pessoal interferem na dimensão profissional, logo aspectos de suas identidades influenciam o seu processo formativo. Deixo que elas falem por si, e em seguida, falo de mim como pesquisadora e faço algumas considerações sobre suas falas durante a pesquisa.

### **As interlocutoras por elas mesmas - professoras**

#### **SAMARA**

Sou oriunda de uma família pobre, de baixa renda. Meus pais têm o segundo grau completo; meu pai tem formação de técnico em contabilidade, minha mãe também. Em casa somos, além de meu pai e de minha mãe, mais quatro irmãos. São quatro mulheres e um rapaz, que é o caçula. Meu pai, por ele não ter sido criado com pai, então ele sempre foi um pai muito dedicado, responsável, e o sonho dele era ter os filhos na faculdade. Ele sempre foi muito exigente em relação aos estudos.

Quando eu era criança sempre minha mãe me levava pra trançar cabelo. Tinha a moça que trançava o meu cabelo, os cabelos de minhas irmãs e foi assim também que eu aprendi a trançar cabelo. Quando adolescente, aí já passei pelo processo de alisar o meu cabelo. Eu tinha uns quatorze anos quando comecei a alisar o cabelo. Eu comecei a usar tranças em 2001.

Eu acho que vi muito na minha família, essa questão do negro. Meu pai, às vezes, é até preconceituoso, porque ele diz que negro tem que casar é com negro. Fica aborrecido quando vê jogadores de futebol que só casam com as loiras. Ele valoriza

muito essa questão da cor; é a questão da família mesmo. Então, acho que por isso, também, eu tenho isso forte.

### **Eu aluna**

Só tive oportunidade de estudar em escola particular nos primeiros anos de vida, até a alfabetização. Daí pra cá minha vida foi na escola pública. Estudei da minha primeira série primária até o meu segundo grau em escola pública. E a escola pública já tinha suas dificuldades; já tinha a questão da falta de professores. Vivi uma época que teve, por questões políticas, invasões nas escolas, apedrejamento, coisas assim, que muitas vezes atrapalhavam o processo. Às vezes não tinha aula, porque chovia e alagava as salas ... todas essas dificuldades.

No colégio Divino Mestre, eu fiz o meu curso de magistério, e aí tinha o grande sonho de estar na sala de aula ensinando, porque desde criança eu já brincava de ser professora; então, eu tinha realmente o sonho de ser professora. Na época em que eu fazia o magistério, já dava banca na minha comunidade mesmo; fora isso, também desenvolvi outras atividades, que eu sei fazer tranças, eu trançava o cabelo das meninas do bairro.

Sempre fui uma boa aluna, e nem sempre percebia a valorização. Os professores nem sempre valorizavam, isso é, sempre tinha aqueles alunos mais privilegiados. Não sei por que isso, né? Eu era uma pessoa muito tímida, retraída e isso foi assim em mim. Esse destaque, na escola, só tive quando estava no segundo grau, que tive a oportunidade de estudar com uma professora muito legal, que até hoje eu gosto muito dela. O nome dela é Nilzete, e ela era uma pessoa que valorizava muito a questão do negro. Ela valorizava muito isso, e me dava destaque na sala, nas coisas que eu fazia; e isso pra mim foi muito bom.

### **Eu professora**

Quando passei no vestibular, fui estudar pedagogia, na Faculdade Olga Mettig. Fiz o concurso da prefeitura, passei, e saí do Centro Educacional Garibaldi pra atuar na rede pública, tanto aqui em Salvador quanto em Lauro de Freitas; fiquei trabalhando aqui e lá. Eu, inclusive, trabalhava primeiramente numa escola em que logo no

segundo ano fui convidada pela diretora pra assumir a coordenação.

Comecei a trabalhar e aí pra mim foi um grande desafio, porque na escola particular, apesar de eu ter trabalhado em uma escola pequena, escola de bairro, como as pessoas falam, mas a realidade era diferente. Os pais tinham, geralmente, um ou dois filhos só. Havia, no caso, a preocupação, essas pessoas acompanhavam o processo de seus filhos. Na escola particular, os pais acompanhavam melhor, a gente via, realmente, que os meninos, eles aprendiam, apesar de serem crianças pobres. Tinha muitas crianças negras também, mas essas crianças aprendiam porque existia o incentivo da família; a família estava ali torcendo pelo sucesso daquelas crianças e a escola também, diretores, todo mundo, é claro, queria que aquelas crianças aprendessem, porque era a questão mesmo da escola particular.

Eu tenho uma afetividade muito grande com as crianças, e me realizo no trabalho que eu faço. Eu gosto de ser professora e tenho o retorno dos meus alunos. Geralmente, ensinar é sempre gratificante.

### **Movimento negro como referência**

Eu estudei um ano na Steve Biko, fui aluna na época que a senhora estava como professora de redação. Eu ia ser sua aluna, quando você saiu. Não pude continuar o ano inteiro na Cooperativa (Steve Biko), mas eu aprendi muita coisa lá, em 94. A proposta da Steve Biko é diferente dos outros cursinhos, apesar de eu nunca ter feito outro cursinho, porque eu não tinha condições.

Eu achava radicalismo [na Steve Biko], assim, porque qualquer aula o pessoal começava a falar de exemplos de preconceito; então aquilo pra mim, às vezes, soava como preconceito ou como radicalismo e também nessa época eu ainda era adolescente, né? Eu ainda estava me descobrindo. Então, eu ainda usava o cabelo alisado, uma vez cheguei com o cabelo alisado, todo mundo olhou pra mim [risos], então eu me assustei um pouco. Hoje eu já sei... Não foi por isso que eu saí. Eu gostava dos professores, de Lázaro, que já me convidou até pra poder ir lá, fazer algum trabalho, né; até hoje eu não fui, porque quando ele me convidou eu estudava, eu estava trabalhando em Cajazeiras 11, então ficava muito difícil pra mim.

Em 2001, eu conheci uma pessoa que, no caso, agora é meu ex-namorado. Ele é muito envolvido com a questão racial. Ele não participa de nenhum grupo, não, atualmente, mas ele é muito tomado por essa causa racial e todo ano sai no Ilê. Então, isso também fortaleceu em mim, porque ele me incentivava a participar de qualquer formação que tivesse sobre isso, e é muito orgulhoso da cor. Então, isso também ajudou bastante.

### MARLENE

Eu sou Marlene da Silva Fernandes. Aprendi com Vilma Reis que mulheres negras têm nome e sobrenome; aprendi com as mulheres do CEAFFRO que o da Silva era tão significativo ou mais que Fernandes. Tenho 33 anos, sou mãe de dois filhos, educadora há uns treze anos. Fui professora da rede estadual; há oito anos, estou na rede municipal. Hoje, larguei o Estado e fiquei só no município.

Eu sou casada com um homem negro, que tem uma família vítima de todo um embranquecimento. Aí, eu digo: “Pô, Luciano, como é que agora, eu que tenho filhos afro-descendentes, se eu sou professora, se hoje tenho uma união com um negro e, conseqüentemente, tenho filhos afro-descendentes, eu preciso contribuir para que meus filhos vejam essa história, vejam, conheçam, sintam-se orgulhosos”. Entendeu?

Essa coisa de: “Por que, minha mãe, que meu cabelo não é igual ao seu?” “Meu filho, o seu cabelo não é igual ao meu, por causa da questão mesmo de nossas misturas. E olhe sua avó, mãe de seu pai, como é; olhe o seu avô; suas tias”. “Minha mãe, eu vou ser rasta. Você deixa o meu cabelo crescer?” E eu doida pra deixar o menino, mas o pai, coitado, ainda vítima de tudo isso, pois quando tinha 15 anos queria deixar o cabelo grande, mas a mãe não deixava; hoje, reproduz. Eu digo: “Rapaz, o menino tem 12 anos; deixe o cabelo do menino crescer, porque quando você tinha essa idade, você queria... Ele diz: “Não, porque... não já sabe? A polícia vai ver assim, vai ver assado...”.

### **Eu professora**

Sou formada em pedagogia, e trabalho em escola pública nesse período todo, porque eu acho que escola pública tem uma coisa assim de política, sabe? Eu tinha essa meta, enquanto estudante, ainda lá nos anos 90, de ser professora do ensino público, para poder fazer algo diferente. Mas só que quando eu entrei no ensino público, eu percebi que eu não fiz muita coisa diferente, não. No Estado, muito relaxamento e acomodação; só que aí, na Prefeitura, eu encontrei uma Dalva da vida, diretora que veio me ensinar realmente o que era compromisso. E, antes, o CEAFFRO, o compromisso com o povo negro; e aí, Dalva, com essa coisa assim: “Você é professora de escola pública, não é só a coisa de ‘Dê o melhor pro povo negro, não’; dê o melhor sempre; seja uma excelente profissional, uma excelente professora, excelente alfabetizadora, porque é isso que o CEAFFRO quer: as crianças alfabetizadas, que aprendam a ler e escrever e vão galgando cada vez mais, até chegar na universidade, mestrado, doutorado...”

### **Movimento negro como referência**

Pessoalmente, antes de mais nada, o que eu sinto é como se eu tivesse uma dívida, mesmo. Todo branco que tem a coisa da reparação, tem essa coisa tanto pessoal, como profissional: eu preciso contribuir para os meus alunos, para que as futuras gerações, nossos filhos, nossos netos sofram menos. E o que é que a gente vai fazer? É contar a história que não foi contada; é mostrar a beleza que existe, que nunca deixaram ser revelada. Dizer como meu filho: “Pô, adoro as atividades”. E eu digo: “adore, meu amor, adore batuque, adore o jongo, a capoeira; adore mesmo, porque está lá atrás, no seu sangue, na genética. E, quando você crescer, vai ser o que você quiser, rapaz, vai ser rasta...”

### **GILDETE**

Eu tenho certeza que eu me chamo Gildete e essa certeza é muito gostosa. Se chamar Gildete já faz parte da minha identidade, porque o meu nome foi construído assim, eu não sei se você sabe, mas é assim: Gil de Gilberto, que é meu pai, e Dete, de Bernadete, que é minha mãe. E aí veio Gildete. Até hoje eu só conheci três pessoas, mas de outros estados; aqui na Bahia eu não conheço ninguém que tenha

esse meu nome. E, assim, já é um nome que me remete a uma identidade muito forte, porque você reconhecer que dentro de você existe parte de duas pessoas... É uma responsabilidade muito grande. Então, eu sou Gildete; a nível profissional, sou diretora de uma escola estadual e atualmente estou fazendo coordenação pedagógica na CRE de São Caetano, no município de Salvador.

### **Eu professora**

Na época da Formação no CEAFFRO eu era professora de CEB, que é a minha maior paixão. Eu tenho paixão por alfabetizar, paixão, paixão, mas tive que sair, muito por conta da questão vocal, mesmo; eu estava com problemas sérios, vocais, e eu vivia um dilema: eu iria ficar readaptada como professora, porque eu já estava tramitando para esse processo de readaptação por conta da voz, e pra mim seria muito difícil ver no meu contracheque “readaptação profissional”. Isso, na minha cabeça pequena, porque eu tenho uma cabeça muito pequena, seria um boom, e eu não queria isso pra mim, eu não queria isso pra minha vida; então, eu resolvi fazer um outro concurso público como coordenadora pedagógica; perdi oito anos de prefeitura, porque eu tive que pedir exoneração do cargo de professora e estou hoje na Prefeitura, há um ano, como coordenadora pedagógica, e ainda em processo que eles chamam de período probatório.

### **Eu aluna**

A nível de formação, eu tenho uma formação tão gostosa! Porque, assim, eu comecei no afã da juventude querendo fazer medicina (Chique!). O primeiro vestibular, fiz pra Medicina e pra Pedagogia; passei muito bem, numa boa colocação, em Pedagogia, na UNEB. Aí fui pra UNEB fazer Pedagogia. Lá, em Pedagogia - eu sou muito questionadora -, as perguntas foram: “Professora e isso, e isso? E isso e isso?” E ninguém me respondia. Eu ficava nervosa, ia buscar minhas respostas e encontrava sempre na História. Aí resolvi, depois de seis meses de Pedagogia, fazer História. E eu fiz pra História e tive uma boa colocação também na UFBA. Hoje sou historiadora formada pela UFBA; pedagoga pela UNEB, e aí resolvi fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia. Hoje estou tentando voltar para os meus estudos, estou batalhando aí a possibilidade de fazer mestrado; ainda é muito

complicado, mas é a minha intenção. Então, isso é um pouquinho do que eu teria que dizer a nível do que eu sou; é um pouquinho de mim.

### **Movimento negro como referência**

A Formação do CEAFFRO me permitiu reconstituir esse elo de ligação que um dia eu pude negar. Minha avó era extremamente sincrética, então, eu via minha avó com um altar maravilhoso... a sala de minha avó era praticamente só um altar, com todos os seus santos, com todas as suas divindades e era lindo o altar de minha avó, lindo demais; era mágico. Então, a sala de minha avó, quando você entrava, a primeira coisa que você via era aquele santuário, aquela coisa forte; e eu convivi toda a minha infância e adolescência vendo minha avó usando seus saíões, né? Vendo minha avó cultuando seus santos, vendo minha avó fazendo todos os cultos afro-brasileiros ligados ao Candomblé dentro de sua própria casa, os sambas, as cantigas. Vi por várias e várias vezes... conversei com Cosminho; e eu amava, eu amava... Quando minha avó parava, eu dizia: “Vó, vamos de novo; vamos, vó” Porque eu achava aquilo mágico. Eu ria muito... era uma brincadeira.

### **As interlocutoras por elas mesmas - formadoras**

#### **SIMONE**

Venho de uma família toda negra de educadores. Minha mãe, educadora no bordado, meu pai dava aula do que nós chamamos hoje de banca. Os meninos da comunidade, antes de ir para a escola, passavam por aquelas escolinhas da comunidade, e meu pai fazia isso. Toda a minha família tem a trajetória na área de educação. A maioria das mulheres da minha família são professoras. E, então, eu venho seguindo essa trajetória. O fato de eu gostar também de ser educadora; antes de estar na sala de aula como professora de História eu dava aula de Catecismo na Igreja, eu já coordenava grupo de jovens, então, eu já tinha isso de ser educadora em mim, desde o início.

### **Movimento negro como referência**

Minha inserção na temática racial acontece nos anos 80, a partir do momento que eu saio da Igreja e entro no grupo Polêmica Negra, em Pernambués. Nesse período, eu estava ainda me percebendo enquanto mulher negra, discutindo a minha identidade racial; a de gênero já estava resolvida, mas a de raça não (...) Naquele momento eu tinha 20/21 anos, estava rompendo com os ensinamentos da Igreja, descobrindo, indignada, quanto eles tinham sido racistas conosco.

Entrando para o Polêmica Negra, eu começo a discutir a questão racial, e é nesse momento também que eu conheço o Movimento Negro Unificado, que passo a conhecer todas as pessoas do MNU. Depois do Polêmica entro em um grupo da Igreja mais ligado também à questão racial, que é o Ginga, que vai funcionar na Igreja de São Bento e vai discutir justamente a inserção do negro por dentro da Igreja Católica. Então, eu ainda não tinha rompido totalmente com a Igreja Católica, ainda tinha esperança. Quando eu saio do Ginga, entro no Grupo de Mulheres do MNU. É dentro do Grupo de Mulheres do MNU que todo o meu discurso racial vai se formar. Até então eu ainda estava em dúvida, eu ainda tinha alguma esperança com relação à Igreja, que a gente ia se salvar, essas questões todas que eles colocam na cabeça da gente.

Quando eu entro no grupo de mulheres do MNU é que eu vou me aprofundar mais nas relações raciais aqui na Bahia, em Salvador, e aí funciona grupo de estudo, tem GT de Educação. Também vou entrar em contato com pessoas que já têm toda uma trajetória de luta dentro dessa questão, e vou estar também me formando. É nesse período que eu entro no MNU, já em 89, e que eu entro na Universidade também.

Em oitenta eu tinha 20/21 anos, estava rompendo com os ensinamentos da Igreja, vou dar aula de história e associar essa discussão que eu tinha aprendido na militância com o MNU associada a minha prática, agora em sala de aula. Como é que eu vou descobrir isso em sala de aula? Com esse meu penteado que hoje eu estou usando aqui, os meninos me chamavam de cuscuz. Aquilo me incomodava muito, e eu fiquei me perguntando de que maneira era é que eu ia

discutir isso com meus alunos, a questão do racismo, já que eu dava aula em uma escola particular, de branco, ali em Piatã. Eu levava as questões para a Coordenação resolver, pra discutir, mas eles só achavam que era um apelido e um maltrato com a professora, nada além. É justamente de uma experiência de racismo comigo que eu começo a me sensibilizar para as questões de racismo dentro da sala de aula, E aí eu começo a discutir com meus alunos: por que é que eu sou cuscuz? Vocês estão falando isso porque vocês gostam de cuscuz ou porque não gostam de cuscuz? A partir daí, dessa brincadeira, comecei a discutir esse estereótipo, porque eles estavam, na verdade, falando mal do meu cabelo que não parecia com o deles, e eles não estavam acostumados a ver mulheres negras em sala de aula, meninos brancos.

## **ISAURA**

Passei a falar mais quando eu conheci umas pessoas meio anárquicas e aí eu continuava não falando muito, mas eu gostava das coisas que eles faziam e comecei a me agrupar, porque com uns dezesseis anos eu quase nada falava.

Na minha rua, eram pobres, todos, mas tinha uma coisa: eram pobres que estudavam em escola particular de bairro; todos meninos negros ou mestiços... (usando essa palavra amaldiçoada pelos militantes).

Eu morava num bairro que até hoje é de pessoas mestiças, um bairro que tem uma população negra, mas Brotas é um bairro de muitos mestiços e de uma suposta classe média, com muitos conjuntos habitacionais, um tipo de moradia que é uma favela já cristalizada. Minhas amigas eram meninas negras e mestiças também; tinha uma branca....

### **Eu aluna**

Mas todo mundo tinha uma história de fazer vestibular e eu fiz muito nesse empenho e não por uma vontade. Primeiro, fiz Economia, passei na Católica, mas não gostava, não. Eu fiz Economia e Ciências Sociais na Federal. Eu me

matriculei, só que aí arranjei um trabalho. Foi na época em que pipocou o negócio lá com meu pai, em casa, e a gente ficou com muito problema de dinheiro. Então, eu tinha que trabalhar mesmo, até para pegar ônibus, para poder fazer qualquer outra coisa.

### **Escola e trabalho**

Quando eu passei no vestibular da Católica, para Economia, arranjei um estágio no CEPEX, que era o Centro de Pesquisa e Extensão da Católica. (...) E aí eu comecei a trabalhar e resolvi fazer Pedagogia. Fiz, passei em primeiro lugar, na época... Os cursos que rolaram no CEPEX, de Especialização, eu fazia todos, como ouvinte; eu ficava de ouvinte, sempre. Fiz um curso todo de Metodologia Científica. Foi bom pra mim pra caramba, aprendi muito.

Aí, pronto, fiz o curso de Pedagogia, misturado com DA (Diretório Acadêmico) também. Eu acho que, de uma forma ou de outra, achei um jeito de me juntar com as pessoas mais legais. Quando estava perto de acabar o curso, tive uma empresa de Consultoria (...) A gente montou uma empresa registrada, com nome e com tudo o mais, e fizemos muitos trabalhos de formação de professores. (...) A gente fez formação em Coração de Maria; aquela cidade bem longe lá... vários municípios (...) A gente tinha uma coisa de humanidade, de deixar as professoras muito relaxadas. Trabalhava muito com essa coisa de planejamento, essas coisas de Pedagogia mesmo. Mas tinha uma coisa bacana. Isso tudo foi muito bom pra gente; para mim, pelo menos, foi bom; me botou cedo para trabalhar com formação de professores. Mas depois eu saí dessa sociedade, porque não tinha condições de ser sócia de ninguém.

### **Eu professora**

E foi assim que eu comecei a trabalhar com formação. Sempre eu tinha um dilema, porque o povo sempre achava que eu era muito nova para trabalhar com formação de professores. Acho que hoje isso está mudando um pouco, mas quando eu comecei a trabalhar era assim: as professoras tinham uma experiência, uma trajetória, até vínculo profissional para formar outras pessoas. Em alguns momentos se sentia o peso, porque depois que eu saí disso, eu fui trabalhar lá na FACED, que era um Estágio que eu consegui lá e eu tinha saído

disso; e aí fui pra Federal pra ver se arranjava alguma coisa. Vi no mural que estavam elegendo pessoas para serem Coordenadoras Setoriais. Olha que ousadia! Coordenadoras Setoriais do Projeto Capacitação Solidária. Aí eu imprimi meu currículo e fiz a minha inscrição no mesmo dia. Aí, pronto; fiz a prova e eu lá, conversando com as meninas, descobri que era só pra alunos da UFBA. Mas eu já estava lá, e a mulher, mesmo assim, me contratou.

Eu trabalhei dois anos. Eu viajava, coordenava dois municípios: Paripiranga e Filadélfia, Projeto de Capacitação de Alfabetização de Adultos. O trabalho, na verdade, era ir ver como estava acontecendo a formação; era uma viagem por mês. Era um negócio muito insuficiente, mas eu acho que, inclusive, ajudou a ratificar que era o meu barato mesmo trabalhar com professor, porque eu acho que fiz umas coisas bem bacanas, terminei fazendo formação de educadores, a gente montou um grupo de estudos...

Eu fiz um bocado de trabalhos de formação de professores. Por que eu acho que, na verdade, era eu mesma tentando ser professora, porque, como eu não fiz Magistério, eu era meio estranha dentro de Pedagogia, porque eu não queria cortar orelha de coelho, como a maioria das minhas colegas estudaram para ensinar em escola particular, cortar orelha de coelho na Páscoa para os meninos usarem. Eu não queria... nunca curti muito trabalhar com criança, apesar de ter trabalhado como professora de alfabetização, primeira série, terceira série.

### **Movimento negro como referência**

Discursivamente, eu não me considerava e nunca me perguntaram se eu era negra. Esteticamente, desde criança, de alguma maneira, me insubordinava com aquela coisa dos alisamentos, nunca fui muito engajadinha nessa estética, mas até das minhas amigas eu sempre fui a que é a mais despojada. Eu estava mais próxima dessa história da negritude mesmo, que era ser mais como eu era mesmo, que eu era negra; sempre me vi como negra...

## LÍVIA

Sou bem exigente; exigente, de fato; o que eu gosto de fazer, gosto de fazer bem feito, com profundidade, não gosto de superficialidade e, talvez por isso, às vezes me perca com a coisa do tempo.

A minha criação foi modelar, mesmo. Pra mim, o divisor de águas em minha vida, de fato, foi a entrada na Faculdade pra fazer o curso de Ciências Sociais, eu não tenho dúvidas. Então, minha família era de traço popular; eu não me consideraria de traço popular... meu pai, ele trabalhou em uma empresa estatal, trabalhou na Petrobrás. Conseguiu com pouco estudo, só até a quarta série primária, mas, como tudo antigamente era diferente, ele teve melhor ascensão na empresa, foi trabalhar na parte de compras e vendas de materiais e conseguiu uma certa estabilidade financeira. Aquele mito – ah, tem dinheiro – então, a gente sempre estudou em escola particular, e não por ele, mas por minha mãe, não também por ela, mas, por influência de minhas tias, que sabiam que ele trabalhava numa empresa legal, ganhava bem e podia bancar bons estudos pra gente, ao invés de estar em escola pública.

Minha mãe era de Ilhéus, filha de pescador; então, estudou pouco, coisa de casamento. Porque representou também um projeto de mudança de vida. Aí, vim morar aqui e tal. Minha mãe, ela não conheceu a mãe dela. Ela foi criada por minha vó, melhor, minha bisavó; então, uma vida difícil, vida de pescador de Ilhéus e sofreu muito preconceito de gênero, de meu avô; era a única filha mulher dele, meu avô foi um cara muito rígido nesse sentido da criação, aquela coisa de filha mulher era problema. Ela sofreu muito esses estigmas, aí começou a namorar e tal, namorar com meu pai, então já veio o recalque social dele, daí, só problemas, porque a minha mãe cresceu ouvindo todo aquele preconceito de que filha mulher só dá desgosto, coisa ruim; quando viu que ela estava namorando um homem negro, já viu, ele não era branco, era descendente bem próximo de índio, a minha bisavó, assim como se chama, ela foi lançada no mato. (...)

## **Escola**

Muitas coisas de acesso à informação foi bancada por ele [pai], o curso de inglês, estudar em faculdade pública, sem trabalhar, mas, enfim, a educação foi assim bem modelar, nesse sentido.

Eu hoje faço a leitura: fui bem preparada pra ser mulher, pra trabalhar em casa, pra ter projeto de vida de casamento, pra ter filhos. Fomos bem preparadinhos; então, quando chegou na escola, estudando no colégio de freira, pronto: isso aí corou. Mas aí eu tive dois bons rompimentos pra sair para a escola técnica, sair da escola de freira e ir pra Escola Técnica, e lá foi o máximo, porque eu tive um choque quando fui estudar na Escola Técnica, pois eu saí de um sistema todo de educação formalzinha, um ambiente muito bem cuidado, outra estrutura.

Imagine aí, estudar num Convento, as salas bem feitinhas, bem preparadinhas, do ponto de vista toda boa, mas também muito contido. Então, eu estudei lá a vida toda, estudei o ensino fundamental. E, a educação infantil, fiz em uma escola de bairro, no IAPI, particular também. E o fundamental, 1º e 2º ano, foi nessa escola de freira

Quando saí fui pra Escola Técnica pra fazer o segundo grau, entrei no ensino médio e foi um mundo, né? Foi um choque inicial, mas maravilhoso, porque aí os meninos fumavam maconha na quadra, gente transando não sei aonde...

Se você visse como eu cheguei lá e como eu fiquei depois... Então, tipo assim, era a bitolada, e na medida que fui me preparando, fiz o vestibular e, nesse ínterim, começou a militância do movimento social no bairro, por conta dessa formação cristã, obviamente ligada à Igreja Católica também, no IAPI. Eu morava na San Martin.

Aí eu comecei com trabalho de pesquisa, depois fiz bacharelado, então como eu vinha desse estigma de CDF e não sei o que, eu não tive muita dificuldade de participar de bolsa de pesquisa e tal. Eu considero que minha trajetória escolar foi muito feliz, assim, bons professores. (...) Eu entrei logo em projeto de pesquisa, assim que eu comecei a ser bolsista do CNPq, no terceiro semestre. Estava na

Federal e fui convidada pra ser bolsista de um grupo; foi até o pessoal que terminei construindo minha carreira acadêmica e que foram meus orientadores no mestrado e tal.

### **Movimento negro como referência**

Essa dimensão de ser negro, eu vou me descobrir na faculdade, fazendo o curso de Ciências Sociais, enfim, tive aula de Antropologia, de Ciência Política, de Sociologia, de História do Brasil, então, aí sim, eu me descobri no processo, me descobrindo como negra.

Na faculdade foi o pontapé inicial, mas, sem dúvida, trabalhar no CEAFFRO, estar no CEAFFRO foi algo muito importante, com certeza, muito mesmo. Foi um aprendizado, foi não, é e está sendo um aprendizado. Com todas as brigas, hoje, mais do que antes, é um aprendizado muito rico pra vida, mesmo. Então, da faculdade pra cá, e o trabalho no CEAFFRO, foi um caminho só ascendente e de afirmação dessa perspectiva. [de ser negra]

E aí me revisitando mesmo coisas que aconteceram na minha infância, que assim meu pai ele nunca se percebeu negro nunca, minha mãe também não. Mais tarde, depois dessas conversas minhas com a experiência do CEAFFRO, agora eles me vêem como uma figura reveladoramente negra. Em atos, em estética, enfim, e essa questão da religiosidade das nossas raízes negras africanas, de candomblé, foi muito presente na minha vida pela veia de meu pai. Meu avô, pai de meu pai, se casou com outra mulher, que é madrasta de meu pai, e eles sempre cultivaram essa religiosidade, essa dimensão do candomblé e é um trabalho de formação pra mim, foi superimportante pra estar descobrindo nossas raízes, que tanto foram negadas, desvalorizadas.

### **LIRA**

Eu tenho uma filha, minha filha tem hoje 21 anos. É bom dizer... voltar um pouco... tem uma parte que eu não sei por que eu omiti, eu esqueci; eu falo da filha, mas eu não falei do casamento... rolou um casamento que foi, mais ou menos, em 84, 85, por aí. A minha filha nasceu em 85, mas foi um casamento que durou muito pouco;

em 87, eu já estava separada...

### **Eu aluna**

Fiz o meu primário na Escola Filhos de Salomão, que é uma escola municipal... eu não sei se municipal ou estadual, não lembro mais, mas pública, lá no bairro de Campinas, próximo a uma das escolas da Formação, que é a escola de Campinas. Eu fiz primeira comunhão também nessa escola; fui obrigada, não é? O Jardim, eu fiz na Escola Petrina, que fica de um lado, e fica em frente à Escola Filhos de Salomão, onde eu fiz o meu primário.

Eu li muito cedo e gostava de ler muito, muito mais do que hoje. Hoje eu leio pouco, para o que eu já li na minha infância. Uma outra coisa que era legal nessa escola, e que eu lembro sempre com muito carinho, e quando eu passei por lá eu lembrei, é que essa escola tinha uma biblioteca, que a gente podia acessar. Quando eu aprendi a ler nessa escola, eu sempre pegava os livros da biblioteca pra ler; e eu lembro de uma coisa legal que foi quando cheguei em casa, eu devia ter uns sete anos mais ou menos, e eu peguei o livro da escola, da biblioteca, e meu pai estava consertando o telhado e eu, sem falar nada, comecei a ler o livro pra ele. Ele ficou super-emocionado, porque, assim, meus pais não tinham essa história de comprar livro, não... Era um livro de literatura. Eu não lembro mais do que é que falava, só sei que tinha as páginas bem amarelas, mas era um livro de literatura.

Em 84, entrei na Universidade. Não foi, não, eu estou confundindo tudo; foi em 80, início da década de 80, eu entrei na Universidade, pra fazer Letras. Fiz Letras na Católica.... Fiz, não; cursei até o 3º semestre; depois eu abandonei, justamente quando eu me separei. Estava com criança pequena e estava insatisfeita, também, com o curso, e acabei abandonando.

### **Movimento negro como referência**

E aí, nesse período, depois que eu abandonei a faculdade, depois que eu me separei, é que eu vim me encontrar com o Movimento Negro. Na verdade, eu abandonei a faculdade em 87; foi um ano depois que eu estava já envolvida

com o MNU.

Fiquei um período grande fora da Universidade, abandonei, estudava na Católica e abandonei. Quando eu, em 92, fui para o Candomblé, em 93 eu me iniciei. E depois que eu me iniciei, voltei para a Universidade. Eu voltei a fazer o curso, fiz até o curso pré-vestibular Steve Biko, que eu te conheci lá, justamente, nesse período de 94, e aí eu volto para a Universidade e faço uma outra escolha; eu fiz um novo vestibular e aí, depois, recuperei alguns créditos e consegui, finalmente em 2000, concluir.

### **Eu professora**

Na década de 90, depois que... antes ainda de eu me formar, em 95... aí foi que eu passei a exercitar a questão da Educação, de ensinar. Um amigo meu, Cristóvão, me convidou para trabalhar na Escola do Ilê Ayiê; o Ilê Ayiê estava iniciando seu projeto de Educação, também, o projeto de extensão pedagógica do Ilê Ayiê... e tinha os meninos da Banda Erê que é a escola de formação de crianças para canto, percussão e dança. Eles estavam começando uma turma e eu fui convidada para ir dar aula lá, para trabalhar com a temática da religião. A gente trabalhava com as crianças com os elementos da religiosidade, da religião. E eu fui. Ao mesmo tempo, também fui convidada por Nazaré, por você, que eu tenho que falar isso sempre, que apostou, porque, na verdade, eu nem tinha formação para ser educadora do CEAFFRO, não tinha concluído a formação.

Eu comecei a trabalhar com jovens, inicialmente com jovens do Projeto de Profissionalização do CEAFFRO, A primeira turma que eu tive - nunca vou esquecer - foi a turma do Araketo, que era uma turma maravilhosa, eu sei o nome de muitos ainda, de cor; eles ainda são meus amigos e a gente se encontra por aí. Uns meninos muito legais lá de Periperi, do Araketo. Foi uma experiência fantástica, porque eu aprendi muito, muito, muito, muito, com os meninos, com as meninas de lá. Aprendi a ser educadora porque, na verdade, eu não sabia. Daí, foram várias turmas, até que chegou o momento em que eu fui convidada para o Escola Plural que foi... eu não lembro mais... eu sou péssima pra negócio de data, mas foi em 2001, porque a Formação começou em 2000, não foi?

## **A pesquisadora**

Realizar essas entrevistas com formadoras e, principalmente, com professoras mexeu muito com minha própria identidade de professora, de pesquisadora envolvida com as questões pesquisadas. De início, me senti receosa de, além de saber que elas se expunham durante a Formação, também iriam se expor exclusivamente para mim, com o intuito de estudar, analisar o que iriam me dizer.

Com esse sentimento de certa invasão de privacidade, coloquei para o grupo de Formação de 2003, ano em que entrei no Doutorado, minhas pretensões e minhas preocupações. Expliquei que gostaria muito de fazer a pesquisa sobre este Curso de Formação, pelo que ele possuía e possui de inovador em relação a outros cursos de que participei, como formanda e como formadora, e que focalizar as professoras me seduzia, por ser eu mesma professora, e que acreditava, ainda acredito, que é importante que nossos trabalhos sejam estudados por nós mesmas, que temos legitimidade e sensibilidade para nos acercar de modo tão interno como ocorre numa pesquisa, das nossas próprias produções.

Acresce a isso, a temática estudada, de identidades, que implica um se desnudar em relação a memórias, reminiscências, dores, alegrias, questões muito íntimas para serem compartilhadas em situação de pesquisa, cujos resultados são posteriormente publicizados ante pessoas estranhas ao universo do grupo da pesquisa.

Mesmo com o propósito de ter critérios na escolha, coloquei para aquele grupo a proposta, perguntando se alguém gostaria de colaborar, oferecendo-se voluntariamente para integrar o grupo a ser pesquisado. Algumas pessoas presentes fizeram perguntas sobre a pesquisa, solicitando mais informações a respeito, dizendo ser interessante, mas ninguém se ofereceu para participar. Não voltei ao assunto em público, aguardei e pedi tempos depois a uma já colega do CEAFFRO e oriunda do grupo de professoras em formação para fazer a intermediação e realizar o convite diretamente a Samara, professora que escolhi para entrevistar. Recomendei que dissesse que não era problema se não aceitasse meu convite, eu entenderia suas razões e agiria eticamente quanto a isso. Uma colega fez o convite e a receptividade foi excelente. A professora escolhida se sentiu feliz de ter sido eleita, disse que teria prazer em colaborar, que eu poderia marcar, que me desse seu contato, não haveria problema, ao contrário, seria bom também para ela ser entrevistada.

Com isso, me encorajei e falei com Marlene, que era muito próxima de todas nós do CEAFFRO, a qual também se sentiu bem, confortável no papel que eu lhe propunha. Falei com Gildete por telefone, sobre minha intenção e, achei que, apesar de ela me dizer que faria, não havia a mesma receptividade, o mesmo entusiasmo que identifiquei nas outras duas professoras. Prometi voltar a falar com ela, mas fiquei receosa, mais uma vez, de voltar ao assunto. Passou bastante tempo e a encontrei em um evento de posse da secretária de educação. Falei e vi nos seu semblante que se sentia orgulhosa, apenas seu tempo era muito pequeno, só poderia ser dia de sábado, marcado com antecedência. Fiz algumas tentativas, ela não estava disponível. Eu própria dispunha de pouco tempo também, dava aulas aos sábados.

Considerarei que estava difícil e desisti da idéia, embora já tivesse caracterizado as três professoras e escrito sobre isso e sobre as motivações que tinha em entrevistá-las. Já este ano, com minha desistência assumida, ela me telefonou, muito tranqüila, amável, simpática, solicitando que eu fizesse um trabalho com as professoras de sua escola a respeito da Lei 10.639; tomei coragem, lhe disse que havia desistido de entrevistá-la porque nossos horários não se encaixavam, mas que agora, falando com ela, gostaria muito de entrevistá-la e combinamos para este mesmo dia, durante o almoço. Assim, recuperei a terceira professora com o perfil desejado para esta pesquisa.

No interior do Movimento Negro, existe um questionamento em relação a pesquisadores/as de fora, que se apropriam das produções de pessoas negras e se beneficiam delas, muitas vezes colocando-se até contrários/as a seus projetos de luta e de emancipação, como ocorreu recentemente em relação a posicionamentos de pesquisadores/as reconhecidos academicamente por suas pesquisas sobre as desigualdades raciais, posicionando-se contra ações afirmativas e gerando todo um desconforto, pois para que eram suas pesquisas, para continuarem os negros no mesmo lugar de inferioridade? Temia ser confundida com um desses que traem, em certo sentido, a confiança do grupo. Cheguei a perguntar, inclusive, a uma das formadoras, se ela me considerava legítima para realizar uma pesquisa como essa; sua resposta me tranqüilizou, pois me disse que ninguém melhor que eu para analisar esta Formação, que possui toda minha contribuição.

Assim, da parte dessa e de todas as formadoras, foi muito tranqüilo, conseguir sua colaboração na pesquisa, afirmando que estavam à disposição para o que eu precisasse, sem problemas.

Na primeira entrevista que fiz, lancei a pergunta inicial: “Me diga, quem é Gildete, ou Lira, ou Isaura...”? Mantive, com todas, esta forma de perguntar, após explicar o que me interessa saber, visto que a Formação possui como diferencial trabalhar questões de identidade das professoras em formação. Resolvi estudar essa Formação a partir desse aspecto.

A pergunta deixa as entrevistadas surpresas, mas bem à vontade, inclusive analisando o que significa para elas receber a indagação, antes de contar as coisas que consideram relevante em sua constituição identitária, ou seja, fazem sempre algumas considerações sobre a pergunta em si, antes de passar a respondê-la.

Pois é, falar livremente de mim é meio difícil, isso aí, mas como tenho aprendido, inclusive muito com vocês, que o sujeito tem que falar de si, só. Então, qualquer coisa que eu falar, de alguma forma, está revelando quem eu sou, né? Quem sou eu? Quem sou eu? Trinta e quatro anos, sincera, como dizer... Não metódica, mas eu sou rigorosa. Gosto de fazer as coisas com precisão, com qualidade (LÍVIA).

Eu digo igual a Raul Seixas, eu sou uma metamorfose ambulante. Eu nunca vi algo tão gostoso de se falar, pra não dizer mais nada do que isso. Eu prefiro ser essa metamorfose... acaba logo com tudo. Mas a gente sabe que não é assim. Por mais metamorfose ambulante que a gente se reconheça, porque a gente é isso, não é? A gente é esse movimento. Você pensa o tempo todo quem você é; você fica pensando, quem eu sou, quem eu sou... e talvez essa seja a grande angústia da antropologia filosófica hoje, de você pegar e... o homem perguntar quem é esse homem. É difícil. É simples e é muito complexo, porque é você tentando responder sobre sua própria condição de vida, sabendo que a vida te condiciona algumas coisas e você tem liberdade pra condicionar a vida. É loucura, entendeu? É muito louco. Mas, assim, vamos pelas linhas mais do que eu já tenho certeza. Eu tenho certeza que eu me chamo Gildete e eu tenho essa certeza e é uma certeza muito gostosa. Me chamar Gildete já é parte da minha identidade... (GILDETE)

São, em geral, respostas longas, pois as pessoas que entrevistei se envolvem de verdade com o recordar passagens de suas vidas, e algumas vezes não foi

sequer necessário acrescentar qualquer outra questão constante do Roteiro, pois ao tempo em que falava de si, a Formação já entrava como constituinte de sua identidade como mulher, como negra ou não, como professora; assim, falar de si, em alguns casos, emendou com falar de vivências na Formação que teve no CEAFFRO, englobando já questões que eu estava preparada para apresentar quando se esgotasse seu relato sobre si.

Acercar-me desses relatos de vida requer muito respeito, e tenho reverência especial por me ser permitido cortar parte de suas falas para demonstrar o que afirmo sobre construção de identidades e formação. Este gesto é delicado, implica uma grande responsabilidade, que demanda pedir *agô*, um pedido de licença, uma forma de agradecer pelo privilégio de receber algo tão sublime e sublimemente doado. Pois bem, cortar trechos da entrevista equivale a retirar o galho de uma árvore, que é inteira, íntegra, mas que, mediante a licença de Ossain, deixa-se doar para se multiplicar em outros tempos e espaços.

Perguntado dessa forma: “Quem é Maria?”, além de ser algo muito concreto, surpreende porque a entrevistada se coloca sob impacto de lembrar de passagens da própria vida, de que em outra situação não falaria, bem no início da conversa. A minha escolha por perguntar desta forma resultou da idéia de entrar na conversa de forma bem abrangente, até certo ponto, ambígua, para ver nas respostas, o mais natural possível, como as questões da pesquisa saem, em que ordem, sem direcionar.

Samara falou do seu desconforto inicial de receber uma pergunta tão ampla e que pode abranger qualquer coisa, tomar qualquer direção: “É horrível, quando a gente fica assim, solta; a gente fica sem saber por onde começar”.

Lira, assim que perguntei quem era ela, lembrou e contou o significado da Formação, no sentido de lhe proporcionar uma volta às escolas onde estudou quando menina, o que não é pouco, em termos de identidades que se cruzam com/na Formação.

Meu nome é Lira, eu tenho 43 anos e nasci em Salvador. Nasci numa família negra, num bairro pobre e de negros; um bairro próximo a Campinas de Pirajá. Esse é um dado até interessante porque tinha muitos anos que eu não voltava para Campinas de Pirajá e através do Projeto Escola Plural eu retornei para trabalhar numa escola próximo ao lugar onde eu nasci e inclusive das primeiras escolas que eu freqüentei... e todas as vezes que eu ia pra Formação, tinha que passar por essas escolas que foram as minhas primeiras escolas.

Isaura se refere fortemente a relações de gênero, de si para si, de si para sua mãe, de si para seu filho, etc, onde infância/juventude/idade adulta se entrecruzam com relações raciais, de gênero, de classe, que ela vai trazendo de modo totalmente entrelaçado em seu relato, a partir da imagem que constrói de liberdade, do significado que atribui a esse valor.

E tem a ver com essas coisas de gênero, mesmo. Certamente ela não quer dizer a meu filho homem que a mãe dele é mais ruela, do que realmente é. E ela mesmo tendo que se ver com essa coisa. Mas, eu fui uma criança muito livre, eu acho. E era isso que eu estava falando. Ela lembrou dessa imagem que eu falei, que era eu... há pouco tempo eu disse a ela que eu era a filha... porque ela sempre falava de Marcos, meu irmão, que quando ele abriu a porta ela dizia que ele saía por debaixo das pernas dela. E tinha aquele imaginário de as meninas sempre ficarem fazendo aquelas brincadeiras controladas, que era brincar de elástico, ali na frente da porta. Mas há pouco, há alguns anos atrás, eu contei pra ela quais eram as minhas brincadeiras preferidas, que, obviamente, não eram essas. Era entrar no mato... a gente passava uma manhã assim... a gente ia no mato, tomava banho numa fonte que tinha lá e porque tinha andado no barro, não sei o quê, lavava a roupa na fonte...

A primeira colocação de Simone sobre sua marca registrada de ser quem é - a identidade religiosa, militante do MNU, gênero, raça -, tudo colocado em um único parágrafo, nos diz bem alto como é difícil separar, para estudar, tão ao gosto do positivismo que, no nosso caso, iria complicar muito qualquer tentativa de segmentar, afastar as relações raciais dessas dimensões com que se entrelaçam na vida cotidiana.

Eu sou Simone. Hoje, eu sou estudante do curso de especialização em História Social e Educação, mas sou formada em Licenciatura em História, pela Universidade Católica de Salvador. Fui formadora do Projeto Escola Plural, no período de 2001, 2002, 2003, mas minha inserção na temática racial acontece, na verdade, nos anos 80 quando ... a partir do momento que eu saio da Igreja e entro no grupo Polêmica Negra, em Pernambués. Nesse período eu estava ainda me percebendo enquanto mulher negra, discutindo mesmo a minha identidade racial; a de gênero já estava resolvida, mas a de raça, não.

Continuando a explorar a forma como cada pessoa entrevistada se sentiu mais tentada a se colocar no começo da conversa, Samara traz seu pai, os estudos, sua família, como vemos em seu relato.

Eu sou Samara, nascida na comunidade da Fazenda Garcia. Até hoje moro no mesmo bairro ..sou oriunda de uma família pobre, de baixa renda. Meus pais têm o segundo grau completo; meu pai tem formação em técnico em contabilidade, minha mãe também. Em casa, somos, além de meu pai e de minha mãe, mais quatro irmãos. São quatro mulheres e um rapaz, que é o caçula. Meu pai, por ele não ter tido, assim... ele não foi criado com o pai, então ele sempre foi um pai muito dedicado, responsável, e o sonho dele era ver os filhos na Faculdade.

Marlene fala de si, falando da Formação, dos formadores, da chegada do CEAFFRO na vida de sua escola.

Ali, foi o quê? 2001, a gente se conheceu e eu, às vezes, eu paro na minha sala de aula, na minha prática, relembro.... mas é nítido na minha cabeça, o primeiro dia, uma semana de fevereiro, antes do carnaval, aquele grupo de pessoas, vindo lá do CEAFFRO e chegando em Canabrava. Eu lembro de Isaura, de Simone, Livia e Clóvis.

De modo geral, a entrevista visou obter informações que, ao tempo em que permitiriam documentar a experiência de Formação, também traria reflexões sobre o processo, para além daquelas que normalmente aparecem nos encontros de

Planejamento e Avaliação, que possuem um caráter distinto do da pesquisa, pelas condições de produção do discurso, diferenciadas de planejar e avaliar, mas analisar para compreender como o processo de Formação lida com as identidades e, assim, transforma as pessoas envolvidas nessa experiência, com perspectivas de contribuir com a formação de professores/as, independente de ser realizada no contexto do CEAFFRO, mas também em outros contextos formativos.

Sempre caracterizamos o processo de Formação como singular, peculiar, na medida em que institui o que denominamos de etnométodos, ou seja, caminhos singulares que se delineiam a partir das formas como as pessoas concretas se comportam durante a Formação. Esta é uma convicção que fomos adquirindo enquanto estudávamos os conteúdos e métodos a serem utilizados durante o processo formativo; nunca fazemos um pacote, como é comum, a ser aplicado em qualquer grupo.

Conscientes da natureza das questões que emergem na Formação, com seus conteúdos afetivos, sociais, políticos implicados, a ação das formadoras inclui sempre a reflexão e retomada de caminhos, o que explica, a meu ver, o enfeitiçamento que gera nas professoras formadas, as quais declaram que nunca participaram de um Curso assim em suas vidas. As professoras falam, inclusive, da postura cética que possuem ao serem chamadas para fazer o Curso, e a dificuldade que têm no final de desfazer os vínculos, o que é também cuidadosamente estudado pelo grupo de formadoras - como fazer para “concluir” a Formação, já que a motivação é sempre crescente, o envolvimento se amplia à medida que a Formação avança.

Mas, no mais, a nossa Formação é dez, eu acho, a melhor de todas. Sem dúvida, e não é porque a gente é bom; a gente é bom também, mas é porque, não é uma coisa de jogar confete; até nem gosto disso. É porque a gente conseguiu encontrar um caminho legal ou caminhos legais para chegar na professora, e elas acreditam. As professoras não esquecem a Formação. Elas começam com resistência e, quando chega no meio, elas acham que o tempo é pouco, que precisam de mais, e isso é porque também elas são silenciadas, como nós somos silenciadas, não é? E aí a Formação ajuda a todo mundo...

Além de mostrar o envolvimento que percebe sempre crescente nas professoras, Lira se refere neste trecho à proximidade entre as identidades de formadoras e de professoras, ao silenciamento de que também são vítimas, e de como formar representa para as formadoras todo um processo de autoformação, também.

Construir um perfil das professoras e de formadoras, como elas começam e como terminam e como, no processo, se descobrem como professora negra, ou mais consciente dos aspectos que são importantes para trabalhar com seus alunos, relações de gênero, modo como se relacionam com as comunidades no entorno da escola, como se relacionam com seus alunos e alunas negros e não negros, são aspectos que vêm à tona no processo formativo e têm um significado de reflexão/ação pedagógica que lhes deixa modificadas, talvez porque, como várias dizem, jamais ouviram falar sobre essas coisas, não tiveram oportunidade de ler suas vidas a partir do olhar do que significava, significa compreender o que está em jogo quando uma avó diz: “faça tudo que você quiser, mas, pelo amor de Deus, não me traga namorado preto, não invente de casar com preto, porque não vou passar o resto da vida trançando a nagô”.

Se a formadora mostra a maneira como o Bloco Ilê Aiyê, por exemplo, se aproxima dessas vivências, reescrevendo essas histórias a partir de uma positivação, de uma valorização, afirmando: Que beleza, o cabelo da nega trançado a nagô, que beleza!

E essa professora se deslumbra quando vê o Ilê passar; entram em choque modos de olhar a realidade, se dá conta das negações vividas e se compromete com o ficar atenta a essas questões.

As transformações que podem advir desses encontros, o desejo de viver aprendendo, estudando, de saber mais e refletir sobre sua prática a partir de dimensões identitárias suas e de alunos e alunas que forma, o que o processo formativo agrega de conhecimento sobre as problemáticas de ordem racial e de gênero, o comprometimento com o sucesso e a felicidade de crianças pobres e negras, que têm direitos como quaisquer outras, a discussão sobre as dificuldades que enfrenta por dentro de sua categoria profissional, seus embates como mulher trabalhadora, ver as religiosas de matriz africana sem os estigmas que lhes são impostos – ah, então não é religião do diabo? Não é do mal?

Esses são conteúdos que vão deixando as professoras tontas e, pela confiança que aprendem a ter nas formadoras, começam a ressignificar sua vida, mesmo, a partir de um olhar sobre essas relações conflitivas travadas em sua família, sua escola, Igreja, grupos sociais em geral onde estão inseridas.

Quando começamos, partimos da experiência de formação de jovens realizada pelo CEAFFRO, mas nos fundamentamos nas idéias de Nóvoa sobre dimensão pessoal na formação de professores. Na época, não vimos em obras consultadas qualquer referência a dimensões de raça/gênero, foco da nossa atenção. Hoje, outros autores relacionam discurso a dimensões identitárias, como Hall, Fairclough, Foucault, sem focalizar a formação de professores/as, como faço nesta tese.

Reflexões acerca da quase ausência de referência para a formação de professores em questões de raça/gênero, assim como da necessidade cada vez maior de professores/as formados/as para dar conta, inclusive, de demandas decorrentes da Lei 10.639, assim como o crescente interesse por essa área de formação, algumas vezes com interesses mercadológicos e mercantilistas me deixa mais tranqüila para desenvolver a tese e, assim, contribuir com instituições e pessoas que atuam em programas de formação, acreditando que qualquer formação de professores, hoje, no Brasil, precisa incluir a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, até para estar de acordo com o que determina a LDB.

Não só a formação que trata especificamente de questões de raça/gênero, atuação do CEAFFRO, mas qualquer formação de professores/as, repito, não pode deixar de incluir questões relacionadas a dimensões étnico-raciais que, segundo tratado nesta tese, são atravessadas por dimensões identitárias dos sujeitos em formação. Esta, portanto, deve considerar essas dimensões como constitutivas dos conteúdos e métodos de abordagem da temática incluída. Os modos como fizemos isso no CEAFFRO, vão sendo mostrado ao longo da tese, que procura trazer os etnométodos construídos, entrelaçando identidades e formação sobre identidades.

Publicizar essas idéias e caminhos construídos no decorrer do trabalho desenvolvido a várias mãos, corações e cérebros, é também uma forma de agradecer pelo compartilhamento que me foi permitido realizar na ação formativa e autoformativa no interior do CEAFFRO e nas entrevistas e Grupo Focal que realizei visando à redação da tese. É uma forma, também, de devolução a que todas temos direito, e que se multiplica noutros espaços e tempos pelas mãos, coração e cérebro de outros/as

professores/as e formadores/as. A Universidade a que este estudo se vincula é o espaço que permite esta amplificação de nossas vozes, conectadas a tantas outras, próximas e muito distantes, espaço-temporalmente falando. Neste sentido, tomara que ela possa também se beneficiar das reflexões gestadas nessa experiência realizada em um programa de extensão universitária, influenciando o ensino, a pesquisa e retornando à extensão, às comunidades negras onde nasceu. Uma experiência que se alimenta dos modos de vida africanos reelaborados no Brasil, gestando “pedagogias profanas” - no sentido utilizado por Larrosa - e implodindo limites disciplinares por meio de vivências cotidianas e que, sistematizadas, a realimentam, de conhecimentos teóricos e práticos construídos na tensão entre homogeneização/heterogeneização.

Os relatos de professoras e de formadoras mostram que suas histórias de vida são bastante próximas, e essa é uma diferença em relação a outros programas de formação, promovidos por Secretarias de Educação, Universidades, ou ONGs criadas para assessorar essas instituições e que terceirizam a mão-de-obra intelectual. Nesses casos, tem-se uma hierarquia mais marcada entre quem forma e quem é formado, de modo que os discursos de uma e de outra fazem com que o diálogo, de fato, seja interceptado, camuflado pelas relações de poder presentes na relação.

Essas histórias de vida se encontram no próprio processo formativo, onde as diferenças de saberes e práticas, entre formadoras e professoras, instituem uma relação eqüitativa de confiança entre pares, que favorece um diálogo efetivo e uma troca de conhecimentos, onde todas estão “do mesmo lado” e em formação; no caso

das formadoras, um processo denominado por elas como autoformação, uma vez que a instituição lhes delega o papel de formar.

Assim, as relações de poder são positivadas, conforme Foucault, pois se aliam para romper uma ordem dominante, no caso, a escola, não como espaço de alienação de si, de sua história e cultura, mas como possibilidade de transformação, não em nível macro, mas transformação de micro-estruturas, em nível de micropoder, ainda segundo Foucault, no cotidiano, nas relações pessoais, sociais, profissionais, culturais. Vivencial e politicamente, dizemos ao Estado que nós já estamos fazendo, que suas estruturas estão desapropriadas, que ele precisa mudar.

Isto é bem diferente de uma perspectiva marxista, por exemplo, na qual acreditei por tanto tempo e em que as mudanças eram fantásticas e fabulosas, mas viriam com a Revolução, estrutural, que não veio nunca. A lição é: é preciso, sim, fazer a revolução estrutural, passando por dentro do Estado; só que vamos fazer isso costurando, no dia-a-dia, as relações - no caso, raciais - cada um e cada uma no seu lugar, fazendo uma micropolítica e exigindo do Estado que faça sua parte, sem transferir para as pessoas, individualmente, a responsabilidade que cabe, na verdade, a este.

Para pensar assim, é preciso construir etnométodos e ter referências diversificadas, porque a escola e a sociedade são espaços assim constituídos. Cotidianamente, as pessoas inventam e reinventam suas formas de estar no mundo, espelhando-se em múltiplas direções e criando as singularidades que alimentam e realimentam sua existência. É essa vida, pulsante, que vemos como saída para a escola e que

mostramos na Formação que é possível construir nas relações estabelecidas no espaço escolar: entre professoras, técnicos/as, alunos/as, gestores/as, pais e mães, comunidade onde a escola tem sua existência assegurada ou ameaçada.

Por outro lado, minha história identitária - gênero, raça, profissão, origem sócio-econômica - se parece com a das professoras e das formadoras. Foi me envolvendo no processo da Formação e de análise da Formação, que comecei a ver os nexos entre a minha história e a escolha de trabalhar com o tema, no CEAFFRO e no doutorado, ou seja, fui me constituindo, pessoal, profissional e academicamente.

As idéias que tinha de identidade de professoras, a partir do fato de que sou uma professora, foram se somando às que construí com as leituras no CEAFFRO e doutorado, nas reflexões feitas nesses espaços de produção de conhecimento. Algumas idéias também foram se insinuando na análise das entrevistas, tanto fui surpreendida quanto tive confirmações de idéias anteriores a partir das entrevistas que fiz.

A dimensão pessoal e profissional das professoras e formadoras entrevistadas inclui o desejo de ser professora, um desejo que é construído socialmente, posto que acomete inúmeras mulheres negras que sabem, desconfiam ou intuem que este caminho é possível para acessar o mundo do trabalho, atuar na vida pública. Sua participação em espaços como Igreja, seu pertencimento racial, a estética, família, vivências socioculturais, são aspectos igualmente importantes de serem compreendidos, discutidos entre elas, para que sua inserção na escola e na Formação se dê de modo mais autêntico, e o diálogo se estabeleça.

Trata-se de pessoas emblemáticas, que passaram por dificuldades, e suas falas dizem o quanto é necessário lidar com as identidades no processo formativo que aborda questões étnico-raciais, porque as identidades são a própria matéria da Formação. Nós do CEAFFRO, aprendemos isso ouvindo os alunos, adolescentes e jovens que faziam cursos na instituição; e o que dizemos às professoras é que escutem seus alunos, não silenciem as suas falas, sobretudo sobre si próprios, sobre sua família, sua relação com a escola, com amigos, religião, dentre outros.

Por outro lado, há todo um aprendizado também em relação ao como se acercar de questões que tocam na intimidade das pessoas. Conhecer os próprios dilemas identitários é um bom caminho, saber como se manifestam, como anda a autoestima, segurança/insegurança em relação ao seu potencial intelectual, construindo uma metodologia sensível, participativa, com conduções a partir de cuidados, consigo e com seu outro.

A formação, no CEAFFRO, assim como em outros espaços formativos, dentre eles a escola regular, provoca efeitos de sentido diferenciados a depender dos perfis identitários dos envolvidos, abrindo-se para a autoformação, confrontando e deslocando o discurso único, já pronto, homogeneizador, na medida em que institui um outro discurso, no caso, impactado pelas identidades dos sujeitos envolvidos.

Essas histórias, que passam por dimensões pessoais, políticas, socioculturais são retomadas, a seguir, em sua relação com o processo de Formação.

## VI - IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Depois de trazer discursos de identidades das professoras e formadoras entrevistadas, situar os dilemas que tive ao me apropriar desses discursos, como pesquisadora, como formadora e como professora, assim como os caminhos que fui trilhando para fazê-lo da melhor forma possível, considerando, inclusive, que analiso pessoalmente um processo construído coletivamente junto a outras educadoras.

Suas identidades, móveis, multifacetadas na relação interseccional com raça, classe, gênero, regionalidade, dentre outras mostram como as histórias se interrelacionam na Formação e, neste capítulo, volto às entrevistas, assim como a outras fontes, no intuito de analisar como essas identidades são trabalhadas na Formação.

Mais uma vez, enfrento dificuldades relativas a me avizinhar, pela primeira vez, sozinha, de algo que resulta de várias sessões de discussão, onde cada passo dado entrecruzava jeitos de ser e de fazer educação nos espaços por onde andamos, mantendo o que havia de melhor neles e refazendo um processo de vida, em nossas casas, nas escolas em que estudamos, naquelas em que nos tornamos professoras, nas que trabalhamos com educação de crianças e jovens, fora e dentro do espaço que criamos no CEAFFRO para acalentar o sonho de uma educação livre do racismo e do sexismo.

O que chamo de etnométodos diz respeito a esses caminhos encontrados no exercício da formação que se dava conosco e com as professoras em formação,

onde teorias, métodos, relações eram revisitadas e exaustivamente criticadas em seus prós e contras, até nascer uma possibilidade outra de estar perto de professoras como nós, entendendo e respeitando os caminhos que também fizeram como alunas, como professoras, como mães, como pessoas comuns que se relacionam com outras numa sociedade marcada pelo racismo e sexismo, a todas afetando de algum modo.

Significa que possuir um conhecimento negado à maioria das pessoas, sobre o que é o racismo, como se manifesta, a história do negro antes, durante, após o seqüestro de África, seus processos de resistência na diáspora brasileira, os eventos histórico-culturais em que se destacam, etc, etc. não autoriza desautorizar e/ou prescindir dos conhecimentos acumulados por professoras, igualmente subalternizadas, a exemplo de outros grupos, cujos conhecimentos são deslegitimados em nossa sociedade.

Esta maneira de pensar politicamente a formação não desvia responsabilidades localizadas fora de âmbito de decisão do professor ou professora, quando toma uma atitude racista, reproduzindo o que vê ou vivencia nas práticas sociais em um país que tem o racismo como ideologia estruturante que se espalha pela mídia, escola, Igreja, família, com aparatos sofisticados de manutenção de desigualdades entre negros/indígenas e brancos.

Na Formação, portanto, se dá um embate em que, de um lado, estão os conhecimentos contemporaneamente denominados por africanidades, de outro as subjetividades das pessoas envolvidas na Formação; no meio, o diálogo entre essas

histórias, com atenção especial para com as dicotomias que mantêm a dominação, atravessada por dimensões que se interseccionam nas práticas cotidianas, onde privilégios estão baseados na suposta superioridade de um grupo sobre outro.

Convictas de que se reproduzem nos espaços educativos essas relações de poder e que é possível minar seus poderes nas ações cotidianas, inclusive no espaço profissional, teoriza-se sobre essas ações e se fazem atalhos por onde se possa caminhar mais seguro. Não ter holofotes sobre si, sobre seu fazer ajuda bastante à construção desses atalhos, e é o que aconteceu com este Programa, ambientado na extensão universitária, local que o discurso precisa lembrar sempre que não se descola da pesquisa e do ensino, na escala do conhecimento válido.

Para além de formar professoras em diversidade étnico-racial, que já é bastante coisa, considerando a pequena quantidade de experiências existentes neste sentido, até por causa do apagamento da temática na pauta de conhecimentos legítimos em nossa sociedade, a Formação que analiso acabou influenciando em várias questões que me parecem fundamentais à produção de conhecimentos na escola básica e na universidade, especialmente nas agências de formação de professores/as instaladas em espaços universitários e/ou secretarias de educação, ONGs encarregadas de assessorar essas instituições.

Assim, por diversas razões, ao tempo em que se desenvolve a Formação de Professoras, estão em questão rupturas epistemológicas efetivadas e resultantes das reflexões entre formadoras, entre professoras e formadoras e, por mim, agora,

quando decido pesquisar a Formação e retorno a elas para realçar aspectos que precisam ser devolvidos a interessados/as na relação racismo e educação.

### **Dicotomias e rupturas**

Um dos aspectos das rupturas epistemológicas que se dão na relação formativa tem a ver com a maneira como a Formação analisada tensiona os limites entre conhecimento “elaborado” e conhecimento “popular”. De fato, teorias educacionais bem intencionadas sempre opõem um estágio em que as populações subalternizadas se encontra e um outro, superior, mais elaborado, a que precisam chegar para serem considerados “civilizados”. Ora, este elaborado, não passa de conteúdos referenciados no eurocentrismo, ideal de educação para todos: ser educado é fazer parte do mundo onde valores brancos comandam.

E os conhecimentos, quase sempre referidos como saberes, que são socializados nas “comunidades” e que só conseguem chegar a ponto de partida na escalada do conhecer? Com essa experiência formativa, estão em xeque essas formas de lidar com os vários conhecimentos que circulam nos meios sociais e que alguns podem adentrar a escola ou a universidade e outros não. Trazendo para a cena esses conhecimentos, professoras tomam um choque e, estar formada, mais que memorizar onde ficam países em África, o que produzem, os regimes políticos que os caracterizam, é compreender os mecanismos excludentes que nos tornam ignorantes desses conhecimentos e tão repetitivamente expostos a outros, que passamos a reproduzir, ingênua e inconscientemente.

Esse posicionamento como intelectual diaspórico, ou pesquisador liminar, conforme Hall, instala uma diferença que significa uma descolonização intelectual, que interessa a essas populações marginalizadas e que estão nas escolas em diferentes níveis de ensino: fazer a crítica do conhecimento e promover essas rupturas epistemológicas, instituindo uma terceira via de relação, nem colonizadora nem subalterna, mas igualitária e justa, além de reparadora.

Nessa terceira via, não se excluem as emoções, as percepções, as intuições, tão familiares e cultivadas pelas mulheres, para eleger a razão como absoluta - atributo considerado masculino por natureza -, sem a qual só restariam as trevas da ignorância. Uma e outra se complementam e estão presentes em todas as formas de relação humana. Chama atenção, neste sentido, a surpresa que as professoras demonstram por colocarmos obras literárias, científicas, ao lado de músicas, artefatos em palha, instrumentos musicais, adereços, todos como parte de um “mercado africano”. Sua formação anterior lhe faz pensar que escrita, ciência caracterizam pensamento branco/europeu, e cestos, cangas, atabaques caracterizam o não pensamento, atributo estranho para povos tidos como primitivos.

A partir de uma atividade como esta, discute-se o que nos leva a ter esses imaginários, como eles podem ser alterados para abraçar uma maior diversidade que faz bem a todos/as, negros/as e brancos, e como conhecer mais, como levar para a escola os aprendizados que resgatam nossa dignidade de professora. Esse movimento de colocar discursos emergentes ao lado de discursos cristalizados e hegemônicos constitui o que Foucault preconiza, quando diz que é político dar

existência concreta a esses dizeres, antes calados, e que, portanto não existiam em sua materialidade, porque não estavam simbolizados na experiência vivida.

Pensar a escola, os conhecimentos, as culturas, as relações cotidianas é o que está em jogo nas formas como os encontros de Formação se desenvolvem, ao tempo em que conteúdos acerca de Áfricas, Lutas e Movimentos de Resistência, História do Negro e outros são aprendidos. Afinal, temos consciência de que o que sabemos sobre esses temas não foi resultado de exercício escolar ou cópia de assuntos trazidos em sala de aula. São anos de vivência em espaços onde “África” pode se expressar sem os controles acadêmicos e que germinaram em nosso ser, e que tomamos consciência de que são abafados, matando uma parte importante de quem somos. As professoras afirmam que muda o seu olhar – a vida, a escola, os alunos, a sociedade, e que estarão atentas às formas como essas questões estão colocadas em seu cotidiano.

Neste sentido, com o fortalecimento de suas identidades, as professoras encontram sentido em atuar contribuindo com a valorização racial de seus alunos e se dão conta da relevância social de que esta se reveste.

Quando a gente vê crianças sendo alijadas de suas identidades, de suas histórias de vida, que não encontram significado no ato de educar... professores desmotivados, que a gente encontra dentro das escolas, com um monte de questões, desde o material didático que não tem em sala de aula, sobrecarga, e esses mesmos sujeitos são os que se dispõem depois a participar de nossa Formação, a gente percebe uma postura diferente, dentro, com esses professores. É um momento, assim, muito rico e de muita emoção. São professores que se tornam mais engajados, têm as dificuldades e estão lá, dentro da escola. São professores que têm até outro olhar sobre essas dificuldades, têm outra leitura sobre o espaço escolar, têm outro tipo de comprometimento. Aqueles alunos agora passam a fazer parte quase de sua família (SIMONE).

Assim, fica nítido que o embate não pode se dar no plano do indivíduo, mas do Estado brasileiro, no nosso caso representado pela escola, que atua, por meio, é verdade, dos profissionais de educação, no sentido da reprodução de estereótipos, estigmas, discriminações, para que se perpetuem relações de poder que traem os/as agentes dessa reprodução.

É nesta perspectiva que ganha importância o trabalho de Formação com as identidades, para que essas profissionais vejam em que medida podem estar sendo usadas pelos poderes hegemônicos, se estão ou não negando seu pertencimento étnico-racial, de gênero, se agem contra seus próprios interesses e em favor dos interesses de outros grupos, aos quais não pertencem, nem seus alunos e alunas, nem suas formadoras. Enquanto sujeitos políticos, professoras são forjadas pela ação da ideologia e das formações que constituem o discurso de poder hegemônico, mas podem tornar seu discurso, poder.

As condições para criar o clima de negação identitária se instalam através de mecanismos de deslegitimação dos “saberes” docentes, sobretudo nos degraus mais “baixos” da educação. Profissão feminina, e na Bahia, negra, por excelência, não é à toa o descaso pelo magistério, pela educação infantil e educação básica, principalmente. Como os conhecimentos das professoras não são considerados legítimos, nesses níveis citados quem ensina é o livro, escrito por outrem, enquanto a nós só cabe repetir, na ordem trazida: primeira lição, segunda lição, até a última, onde nossas imagens e referências são inexistentes ou estigmatizadas, para que a lição fique bem aprendida e possa ser repassada a alunos e alunas, cujos conhecimentos também são deslegitimados.

Conhecer a história mais e mais a cada dia; mas para isso educadores precisam ser despertados enquanto sujeitos investigativos, que é um procedimento também de estudo que a escola formal furtou das nossas mentes, quando não favoreceu conteúdos e práticas pedagógicas que levassem à reflexão; com isso formou copistas, a repetição como modelo educacional. Quando educadores e educandos passam a conhecer e interagir com a verdadeira história dos seus antepassados, passam também a acreditar em si, garantindo boa estima, que é tão necessária para os estudos, como também para o enfrentamento às implicações raciais que nos rodeiam todos os dias (MÁRCIA).

A relação entre o que é teórico e o que é prático, ou aplicação das teorias, logo, metodológico, também sofre desses cortes separadores, para manutenção de privilégios de uns, contra a falta de oportunidade de outros. A organização do ensino na formação de magistério evidencia esses cortes. No caso de nossa Universidade Federal da Bahia, nas licenciaturas, primeiro aprende-se a parte considerada mais nobre - as disciplinas teóricas. Aquelas disciplinas que nos ensinam a ser professoras, as metodologias de ensino, são vistas como pertencendo ao lado dos conhecimentos menores, que não importam muito, que tanto faz. Nesse momento dos cursos de licenciatura, literalmente, as alunas e alunos mudam de prédio, de professores/as, de leituras, de preocupações, de abordagens, de colegas; há um êxodo cultural, que não se rearticula, me parece, em nenhum momento outro da formação em magistério, comprovando que são partes separadas de um todo, e compõem o jogo da deslegitimação de uns conhecimentos em favor de outros.

Na Formação realizada pelo CEAFFRO, há todo um aprendizado em relação a essas formas de ler as histórias contadas, a sociedade, os espaços, os fatos sociais, os autores, os livros, religando vida e vida na escola, conhecimentos de base eurocêntrica, que também nos formam, nos ensinaram coisas importantes para ser e existir, e que são nossas, como os legados que nós negros trazemos aos brancos

são deles, por direito, porque construídos na relação, nas tensões decorrentes do contato.

Se a instrução tem a ver com o que se sabe, a formação tem a ver com o que se é. Se em um caso se trata de *eu sei o que tu não sabes... e sei o que tu deverias saber... logo posso e devo ensinar-te*, ou também de *eu sei como funciona uma inteligência... e sei como deveria funcionar a tua... portanto posso e devo dirigi-la*, no outro se trata de *eu sou melhor que tu... e sou o que tu deverias ser... logo posso e devo formar-te*. Em ambos os casos, a pretensão da igualdade, a boa consciência igualitária, parte da produção sistemática da desigualdade. E essa tem por origem o menosprezo – intelectual em um caso, moral em outro – e seu correlato necessário, a soberba: se todos soubessem o que eu sei, se todos pensassem como eu penso, se todos fossem como eu... sem dúvida o mundo seria melhor (LARROSA, 2004a, p.276).

A minha leitura da Formação é corroborada nos textos de entrevistas a formadoras e a professoras e diz que não há separação rígida entre as trajetórias educacionais dessas mulheres. Sempre há referências, seja pela formadora, seja pelas professoras, a apelidos que lhes marcaram e que as silenciaram na escola, às oportunidades negadas: quadrilha, rainha do milho, e suas queixas são semelhantes, por jamais serem lembradas para ocupar lugares de beleza, competência, inteligência.

Mas, vários estudos e pesquisas denunciam, cada vez mais, como se constroem estereótipos, preconceitos e discriminação na escola. Os projetos do CEAFFRO consideram esses estudos e, com base neles, buscou desenvolver uma metodologia de Formação, que sensibilizasse as professoras em relação ao racismo na educação, as conscientizasse do valor das culturas e história afro-brasileira e africana, instrumentalizando-as para uma prática pedagógica anti-racismo.

Para isso, considerou que era importante focalizar as identidades das professoras, como fazia na formação de jovens que originou o projeto de Formação. Uma experiência de educação que não privilegia um conhecimento único, superior aos

demais, que nega a homogeneidade cultural e institui espaços de circulação de conhecimentos diversos, complementares, necessários às constituições identitárias dos sujeitos envolvidos. Esta é a melhor apresentação desta Formação realizada pelo CEAFFRO.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2004b, p.53)

Reconhecer-se no quadro das relações de raça e gênero instituídas, então, é um primeiro momento da Formação; daí as professoras visitam textos escritos, músicas, filmes, imagens, que fundamentam as concepções trazidas no processo, geralmente diferentes daquelas com que chegam na Formação: todos são iguais, a raça é humana, é uma só; falar só faz aumentar o problema; isto é racismo ao contrário, os negros é que são racistas, porque há negros que não se assumem; se cada um se valorizar, o racismo deixa de existir; situações descritas como manifestações de racismo não o são, trata-se de algo natural...

Assim, contando suas vivências com o racismo e anti-racismo, professoras e formadoras, através das histórias que vêm à tona, colocam-se lado a lado, para experimentar formas de fazer educação diferentes daquelas que marcaram negativamente a sua vida.

Também esta pesquisa tem sua dimensão formativa, na medida em que acolhe suas falas sobre si, sobre as vivências nos encontros de Formação, significando mais um momento de reflexão sobre nossas identidades, na relação com a profissão de educar.

Na Formação analisada ocorrem relações simétricas educador/educando, sem degraus hierárquicos entre conhecimentos, culturas, processos, e outros; por isso, formadoras e professoras se reconhecem, aproximam-se e, assim, se formam, a partir de si e da relação com o outro, um conhecimento que altera suas práticas pedagógicas junto a alunos e alunas e a outros segmentos da comunidade escolar, numa perspectiva de respeito à diversidade étnico-racial.

A relação professor/aluno é repensada na Formação ao se trabalhar a identidade racial. Assim, com o fortalecimento da identidade das professoras, a Formação contribui significativamente para construção das identidades dos alunos. Este processo de valorização se inicia com a Formação e transborda para todos os espaços, principalmente as casas, as escolas, a comunidade:

O encontro do professor, com esse aluno, a identidade, a maneira que eles começam a se relacionar é revolucionário. É esse tipo de revolução que a escola pública carece, que é esse encontro que vai fazer mesmo com que as coisas se transformem dentro da escola: alunos gostando de ser negro, assumindo a sua identidade negra, gostando do pai, gostando da mãe. Porque quando a gente não se assume enquanto negro, não assume a sua identidade negra, a gente também não gosta do nosso pai, do nosso irmão, da nossa família, do nosso vizinho, e a gente vê todo um desgaste. Professor que não se assumia enquanto negro começa a se assumir, e a gente começa a perceber no próprio visual do professor como começa a se transformar no decorrer da Formação. Então, assim, é um momento, é uma trajetória, é um processo muito bonito de se ver (SIMONE).

O encontro com suas histórias de vida sustenta simbologias, fazeres, selando os vínculos positivos que se dão entre formadoras e professoras, onde “você sou eu”, “eu sou você”: negra, mulher, professora, silenciada, poderosa, no sentido de transformar a sua vida e a de seus alunos, refletindo sobre si, sobre o outro.

"Algumas professoras diziam assim: “Puxa! Vocês levam a gente a conhecer as coisas de uma maneira ... (ISAURA).

A relação do CEAFFRO e de suas formadoras com Movimentos Sociais Negros, influencia a metodologia da Formação, que se apropria e redimensiona conceitos, valores e métodos vivenciados nesses espaços educativos, numa abordagem não inquisitória, que espera que a confiança ocorra, os vínculos se fortaleçam e os conhecimentos circulem, numa perspectiva autoformativa e multirreferencial.

Assim, ao retomar as narrativas dessas formadoras e as das professoras, estou interessada em sublinhar as dimensões políticas, conceituais e metodológicas que caracterizam o processo, incorporando informações de outras fontes, para analisar como se instituem novas relações de poder na educação, onde a consideração das identidades de professores/as constitui a possibilidade de construção de práticas educativas marcadas pela equidade de raça e gênero.

O foco da abordagem consiste menos em interpretar o que disseram, e mais em escrever a partir das reflexões dessas educadoras, seguindo uma das trilhas propostas por Foucault, quando diz que mais importante que fazer análise do discurso é fazer circular discursos e saberes, no caso, pontuando como se constituem e os etnométodos que geram, na relação com os processos identitários dos sujeitos envolvidos.

São esses saberes e práticas que fazem do processo vivido algo tão significativo que cada um/a dá continuidade, responsabilizando-se pela sua formação contínua e pela de outras pessoas com quem se relacionam.

Os discursos e saberes de formadoras e professoras sobre relações raciais na educação operam deslocamentos de poder na formação de professores, com suas referências hegemônicas, pois confrontam parâmetros eurocêtricos assentados na desvinculação teoria/prática; escola/sociedade; professora/estudante; teoria/método, pessoal/político, dimensões, geralmente, pensadas fragmentária, separada e antagonicamente, seja em termos de formação, seja de processos educativos em geral.

Assim, a partir do momento em que a professora se reconhece nas relações estabelecidas com esses conteúdos, instrumentaliza-se para sua abordagem no cotidiano escolar junto aos alunos e alunas, colegas, pais e mães, pois se descortinam imagens, idéias, valores, formas de fazer, pensar, agir, produzir, compreendendo as Áfricas presentes em si, no seu outro.

Os conteúdos que permitem este reconhecimento são abordados através dos temas Identidade Racial e de Gênero; Criança Negra e Auto-estima; Áfricas e Modos de Vida Africanos; Movimentos e Organizações de Resistência Negra. Como todas as aulas são conversas sobre si, os temas emergem naturalmente, com focos que transitam pelas temáticas, mas arrolando outras considerações que tocam nas demais, sejam essas previstas ou outras de interesse dos/as envolvidos/as na relação formativa, onde tudo se intersecciona, onde nada é isolado ou abstrato.

## **Relações entre formadoras e professoras: vínculos e autoformação**

A primeira coisa a ser cuidada na Formação é a criação de um clima de constituição de vínculos entre formadoras e professoras, propiciado pela metodologia utilizada, que prioriza o diálogo efetivo entre elas e permite reconhecerem-se como pessoas próximas, aliadas pelas identidades de gênero, de raça, de profissão. São mulheres, educadoras, negras em maioria, e assim se relacionam no processo da Formação, a partir de suas referências identitárias.

Falar do racismo em sua vida é algo novo para as professoras, que se mostram reticentes, de início, porque sequer sabem ainda no que vai dar, uma vez que a relação de confiança ainda é tênue e, por isso, não lhes encoraja a se abrir no grupo. Por isso, quando começa a Formação, se mostram assustadas, com medo desse novo, às vezes ficam estáticas, emudecidas. Esses e outros sentimentos que afloram no processo vão sendo cuidadosamente trabalhados; as formadoras colocam-se "ao lado", e não "acima" das professoras, contando também suas vivências, suas histórias de silenciamento, respeitando-as em seus saberes, tecendo laços de confiança, de cumplicidade, construindo-se os vínculos entre essas educadoras, para que a Formação siga, aprofundando questões colocadas e abrindo caminho para novas colocações.

O silenciamento diante do tema do racismo resulta de sucessivos dramas a que foram expostas, tanto formadoras como professoras, em um racismo "cordial", um modo de produzir a invisibilidade e inferiorização de pessoas negras em nosso país.

Essa forma de racismo à brasileira cala a voz, paralisa, nega uma história de luta e resistência construída ao longo da socialização, onde a escola possui papel importante. Daí a Formação consistir em contar as histórias vivenciadas ao longo da vida, para se dar conta de fatos que passaram despercebidos, fazendo-os emergir para serem recolocados em outras bases.

São histórias contadas e analisadas, tendo em vista transformar a experiência de racismo em possibilidade de mudança da sociedade pela educação. Deste modo, a Formação implica em pontes dialógicas multirreferenciais, onde e quando conhecimentos sobre a história e cultura do negro e experiências pedagógicas são articulados na construção de um outro conhecimento implicado com a realidade social, atentando-se para os conflitos raciais na vida e na escola, e identificando formas de sua superação.

Revivendo histórias de vida, situações de preconceito vividas ou assistidas nas relações sociais, retomam seu passado e, assim, vão reconstruindo suas origens a partir de um novo enfoque. Para estabelecer este diálogo, esta comunicação livre, quase confidências, por serem temas que envolvem sua intimidade, é preciso confiança, cumplicidade e horizontalidade formadora/professora em formação.

Desse modo, não só as professoras expõem suas histórias de vida, mas também as formadoras o fazem, porque se sentem envolvidas pelo mesmo clima de confiança e respeito que buscam instaurar no processo formativo. É esta aura de “verdade” que permite que as resistências, traduzidas por um "silenciamento" que acontece, sobretudo, no início do processo, sejam desfeitas, pois "... elas (professoras) são

silenciadas, como nós (formadoras) somos silenciadas, não é? E aí a Formação ajuda a todo mundo..." (LIRA).

A Formação faz emergir conteúdos que, portanto, implicam caminhos que possibilitem uma comunicação límpida, que potencializa a aprendizagem e que contribui para a atuação das professoras daí em diante. O envolvimento se inicia com a Formação, mas continua e se espalha através destas professoras, que continuam desenvolvendo esta perspectiva frente à temática racial, seja na sua sala de aula, seja na escola, seja na sua casa, na sua vida.

À medida que a Formação avança, vai aumentando o desejo de autoconhecimento por parte das professoras, remodelando-se suas constituições identitárias, como mulheres, negras (ou não), professoras, dando-se conta de que já não podem ignorar as identidades dos seus alunos e alunas.

A gente conseguiu encontrar um caminho legal, ou caminhos legais, para chegar na professora, e elas acreditam. As professoras não esquecem a Formação. Elas começam com resistência e quando chega no meio elas acham que o tempo é pouco, que precisam de mais (LIRA).

Este envolvimento só é possível quando as professoras ganham confiança na construção cooperativa destes caminhos, onde as relações de gênero - elas, enquanto mulheres - facilitam o trânsito necessário para a abordagem de questões raciais.

Associando raça, gênero e profissão de magistério, a Formação é desenvolvida em um clima de sinceridade, autoformação, para formadoras e para professoras em

formação, onde essas identidades são a base que alicerça e dá segurança para a confiança mútua e para os vínculos estabelecidos.

Eu acho que tem sinceridade, que tem a entrega, que eu sinto que você está acreditando naquilo, porque eu sinto que você não está fazendo nada “politicamente correto”, que você quer mudar o índice de evasão e repetência, mas sobretudo porque você se vê, se percebe como ser humano também daquele jeito; então, à medida que eu fui construindo esse processo de Formação, também foi um processo de autoformação pessoal de me descobrir. Essa dimensão autoformativa, com todas as dores, agora, mais do que nunca, ainda me seduz. E acho que seduz também as professoras que a gente trabalha, porque a gente acredita (LÍVIA).

O processo tende a uma crítica da vida cotidiana, nas suas múltiplas dimensões, correlacionando contextos e perspectivas, visões de mundo, conhecimentos de diversas ordens. Assim, desperta-se para algo que já está presente no dia-a-dia, e que sempre esteve presente na história, mas foi ocultado nas práticas sociais, inclusive na escola, quando alunas e quando professoras.

A centralidade que a gente dá ao papel do professor, a gente tira o professor do simples receptor de informação e bota ele no centro e diz: “olha, aqui nessa Formação, você é importante, você é que é sujeito (...) nós estamos aqui para somar, nós não estamos aqui para destruir o que já existe e está dentro da escola, para criticar o que vocês já estão fazendo, nós estamos aqui para ajudar vocês a construir com”. Então, essa coisa de construir com é completamente diferente (SIMONE).

Uma metodologia em que pensar nos alunos e alunas como sujeitos da escola, mas onde as professoras também são sujeito, não é algo que elas estejam acostumadas a vivenciar em outros programas de formação. O envolvimento que passa a existir com as temáticas, o desejo de aprender mais se sustenta nessas relações estabelecidas no processo.

Esses vínculos se mantêm por toda a Formação e não se desfazem quando a carga horária prevista é concluída. Com intervalos cada vez maiores, as formadoras vão às

escolas em momentos cruciais, como de planejamento anual, através do Projeto, apóiam iniciativas, envolvem as professoras em outros eventos promovidos pelo CEAFFRO, tiram dúvidas, contribuem com material didático.

Ela [a Formação] dialoga mesmo com a escola, desde o primeiro momento que chega. Até mesmo quando, depois que cumpre a carga horária, nos outros anos ainda continua o vínculo com a escola, de visita, de saber como é que está e dizer: nós temos material didático aqui, de convidar os professores da escola para atividades. Então, não termina; na verdade, ela continua, agora com uma outra cara, agora oferecendo subsídios, apoiando as iniciativas dos professores, o que é muito bom (SIMONE).

Neste caminho, configura-se uma parceria que se constrói na medida em que as participantes (professoras e formadoras) vão se entregando ao processo, e neste sentido, desconstroem, reconstroem e fortalecem suas identidades, vivenciam conflitos, descobertas, desejos, enfrentam seus medos e suas mágoas, superam fantasmas pessoais e sociais, entram em movimento.

Não só as professoras, mas também as formadoras se envolvem completamente com a Formação e, como esta é parte importante de suas vidas, mergulham nos processos e se formam enquanto formam as professoras. O bom desempenho na Formação está, portanto, intimamente relacionado à aproximação, ao estar junto, estar ao lado, fazer com.

A gente passava o tempo planejando como escutar as professoras. Em síntese, é isso: como devolver, se preparar. Por isso que eu acho que é uma Formação ... enquanto formadora, tinha uma formação intensa com a gente mesmo, de como aprender a ouvir, como você não acusar, não delegar responsabilidades e culpas, e poder se aproximar tanto da pessoa da professora, quanto das coisas que aconteciam na sala dela, para ver aquilo como é pra ser visto, pra ser analisado (LIRA).

O fazer a Formação é reelaborado continuamente, articulando-se múltiplas dimensões educativas, pontuando-se o que pode ser implementado, temas que

precisam ser focalizados, gerando uma transformação das profissionais envolvidas que se dá por várias vias, fruto de muitos debates e embates, onde as identidades - profissional, de raça, de gênero - se reconstróem.

Como vimos, a postura das formadoras nos encontros de Formação privilegia o dar voz às professoras, o diálogo, as trocas, conversas, com ênfase no escutar, no reposicioná-las em um lugar novo, até então desconhecido que é o foco nelas mesmas, em suas identidades.

Quando o CEAFFRO decide realizar Formação de Professoras em raça e gênero, se fundamenta em estudos deste autor, partindo de reflexões resultantes de sua prática de formação de jovens negros/as, basicamente, dando um direcionamento identitário a essa dimensão pessoal, centrando-a nas relações raciais e de gênero, consideradas estruturantes em sua proposta pedagógica e desenvolvendo-a no que tange às dimensões profissionais de magistério, um campo de atuação essencialmente feminino e, no caso da Bahia, também negro.

Para fazer emergir essas dimensões identitárias, outras questões também se associam, e uma delas tem a ver com o escutar as histórias pessoais, uma prática quase sempre rechaçada nos programas de formação; contrariamente, na Formação aqui analisada, "todas as aulas são conversas e aí começa essa... de ouvir e, sobretudo, de escutar, escutar com atenção, que não é uma coisa da experiência das professoras, ser escutada e poder falar, e muito menos ser escutada com atenção" (LIRA).

Essas conversas constituem estratégias metodológicas essenciais para o sucesso da Formação, que leva em conta a necessidade que as profissionais têm de ser compreendidas e acolhidas em suas falas, onde o ser professora e o ser formadora são lados de uma mesma esfera: "As dinâmicas, quando eram feitas, a gente se colocava, a gente entrava nas dinâmicas; a gente era também sujeito daquele negócio. Não éramos observadoras de fora" (LIRA).

Para lidar com os conteúdos trazidos na relação formativa e possibilitar mudanças de concepção e práticas frente ao racismo na educação, é preciso contornar as resistências que surgem pelo fato de as professoras se verem como culpadas por esta situação. As formadoras têm que intervir neste processo, de modo que as professoras saiam do lugar de culpa individual por problemas que reproduzem, muitas vezes por ignorarem os próprios conteúdos que cursos de magistério e licenciaturas não incluem, fazendo com que estejam despreparadas para mediar questões de natureza étnico-racial que ocorrem na escola.

Neste sentido, não se culpabiliza as professoras por reproduzirem em suas aulas aquilo que aprenderam nas práticas sociais, pelo seu despreparo, falta de condições para acessar um conhecimento que até bem pouco tempo circulava nos restritos círculos das organizações negras, vistas negativamente em seus discursos e ações consideradas como "racismo às avessas". Quando entram em contato com o universo cultural afro-brasileiro e aprendem a olhá-lo da forma contrária ao que lhe foi ensinado, após o impacto inicial que esse novo lhes causa, ficam cada vez mais interessadas em fazer outras descobertas, relacionadas com sua própria trajetória de vida.

Para além das questões étnico-raciais, outros ganhos são registrados. Elas se dão conta de que não estão prontas, de que não sabem tudo ou mais que alunos e familiares, por exemplo. Indisciplina, timidez de alunos e alunas, reprovação na escola, datas comemorativas, rituais, conteúdos, metodologia de ensino, tudo é revisto. Sua profissão é passada a limpo, seus modos de ver a vida, a escola, as pessoas, o conhecimento escolar e extra-escolar.

Os temas discutidos e as metodologias utilizadas vão sendo apresentados, à medida que as resistências iniciais vão sendo desfeitas, no contar histórias e relacionar-se no espaço da Formação.

### **Temas e etnométodos**

Três temáticas principais são discutidas na Formação básica, para que as professoras se apropriem dos conhecimentos indispensáveis a sua abordagem no cotidiano escolar e em suas vidas. Essas temáticas se associam e se imbricam, partindo de questões identitárias, relacionadas à dimensão pessoal, sobretudo inicialmente, evoluindo para as questões de identidades dos alunos e alunas, seguidas de fundamentação teórica e encerrando com as dimensões metodológicas do ensinar e aprender conteúdos de natureza étnico-racial.

No geral, elas demonstram dificuldades em lidar com situações de preconceito e

discriminação no cotidiano escolar. A Formação trata desta problemática, reconhecendo, e tornando reconhecido por elas que dimensões de sua identidade estão imbricadas com a profissão de professor/a, instrumentalizando-as para lidar com as possíveis situações, sem dar fórmulas prontas e implicando-as com seu papel, com suas possibilidades concretas de trabalhar as questões identificadas no processo de Formação, no seu cotidiano.

O que a gente compartilhava com elas é que é possível você lidar com o conhecimento de uma maneira diversa, respeitosa, e, quando se faz isso, isso gera oportunidades incríveis dentro do espaço escolar, de se aprender (ISAURA).

O primeiro momento da Formação consiste no que chamamos de construção e reconstrução do eu, focalizando o professor ou professora enquanto sujeito, suas identidades, enquanto pré-requisito para que possa compreender o quanto é importante considerar as identidades do/a aluno/a.

A referência inicial de sua subjetividade é seu corpo, a sua identidade de professor considerada nas relações de raça/gênero, nas diferenças entre ser professor ou professora, negro ou não negro, o que isso informa, para que se aperceba como essas dimensões identitárias também estão presentes e informam as relações com e entre alunos e alunas.

Eu sempre me surpreendi na Formação, porque quantas histórias de vida têm dentro das escolas... os professores trazem, e são histórias de vida que estão caladas, silenciadas, ocultas dentro do currículo e têm que ser visibilizadas, né? Então, assim, a gente sempre mostrava na Formação que as histórias de vida dos professores não eram tão diferentes das histórias de vida dos alunos, e o ensino público ia ser muito mais rico quando essas histórias se encontrassem (SIMONE).

Assim, são trabalhados conteúdos que estão na subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo (formadoras, professoras, alunos, famílias), relacionados à auto-imagem, valorizando as histórias de vida, os discursos sobre essas identidades. Os caminhos metodológicos trilhados começam e se desenvolvem a partir do

entrelaçamento de vínculos entre os envolvidos, direta e indiretamente, relacionando-se ao processo de fortalecimento da identidade racial e de gênero. Na relação formadora/professora, essas diferenças também estão presentes.

No período de 2001 a 2003, os formadores e formadoras eram todos negros, homens e mulheres. Quando se tem formadora, segundo elas, há maior liberdade para confidenciar intimidades:

Eu fico observando, por exemplo, como é que elas se relacionam quando tem um formador homem e quando tem as mulheres; mas, ao mesmo tempo, é como coisa de mãe e filha; ao mesmo tempo também tem coisa que sai mais com a gente de que com "os caras". "Existe um negócio que está no meio e que aproxima mais a gente, que é o fato de a gente ser mulher (LIRA).

Embora seja delicado tratar das relações de gênero com pessoas que mal se conhece, o processo mostrou que no caso de relações raciais é mais problemático ainda. Iniciar discutindo gênero facilita o trânsito para a abordagem do racismo, considerando, inclusive, a tendência à responsabilização, apenas do ponto de vista individual, de um problema que é estrutural na sociedade.

Assim, há todo um cuidado para não culpabilizar as professoras, pelas atitudes de discriminação que revelam nas histórias que contam no espaço da Formação. Nos anos iniciais da experiência, decidimos pela não culpabilização, porque mais que denunciar o racismo na educação, buscávamos ter nas profissionais das escolas aliadas para combatê-lo. Hoje, quando o CEAFFRO já opera com o conceito de racismo institucional, fica evidenciado que o Estado brasileiro é o responsável último pelas atitudes racistas existentes nas escolas, e a ele cabe medidas de reparação, entre as quais a Lei 10.639/03 em vigor, que obriga a inclusão da História e Cultura

Afro-brasileira e Africana nos currículos.

O estudo da África é abordado enquanto dimensão identitária referenciada nas tradições mantidas e recriadas na cultura brasileira, que se mantêm, reelaboradas e ressignificadas, e que ainda hoje podem ser localizadas nas casas, nos bairros, na vida das professoras e dos alunos e alunas.

Na prática escolar este trabalho envolve a análise destas tradições que estão no cotidiano dos alunos e alunas, correlacionando às tradições africanas e estabelecendo pontes entre o passado e o presente, apontando para um futuro de relações justas e igualitárias.

Quando a gente se debruça para trabalhar com História da África, de que África nós estamos falando? É a África que nós estamos vivendo aqui na Bahia, a cultura do nosso povo, a vida do nosso povo, as Áfricas que existem dentro dos nossos bairros e muitas vezes a gente não enxerga. É o falar do nosso povo, a tradição de estar pegando folha no mato pra curar doenças; de nossas mães e nossos avós estarem contando histórias. Tudo isso são coisas que existem dentro dos bairros em que as escolas estão inseridas, e se a gente for parar pra analisar de onde é que vem isso, que tradição é essa, é tradição africana (SIMONE).

A articulação entre os conteúdos trazidos pelos alunos, que falam de suas vidas, de seus saberes e práticas, e o que tem de África no nosso cotidiano, fortalece os vínculos culturais entre alunos/as e professores/as: "são testemunhos vivos de África e ai nós vamos ver, o que, trabalhando com esses alunos, a história de vida desses alunos, o que de África eles podem potencializar" (SIMONE)

Ao pesquisar sobre Áfricas na vida das professoras e dos seus alunos, observam-se relações de gênero bastante significativas. Neste sentido é que as mulheres vão sendo incluídas em relações de liderança dentro dos espaços sociais em que se

inserem, especialmente nos bairros. Conhecer conteúdos de África é, também, estar atento às formas de organização social que expressam a tradição e ancestralidade da mulher negra, no exercício da liderança em suas comunidades.

A gente tem que ver, assim, qual o papel de liderança que a maioria daquelas professoras, diretoras, merendeiras e mães de família, mães dos nossos alunos exercem dentro de suas comunidades, dos seus bairros, de onde é que vem essa liderança. Se a gente for falar de tradição e de ancestralidade, as mulheres negras sempre exerceram liderança em suas comunidades, e a gente vai ver que essas mães de família, essas professoras, essas vizinhas não são mais do que herdeiras dessa tradição de liderança. A gente vai ver que muito de África nós temos no dia-a-dia de nossa comunidade: a mulher do beiju, a mulher do mingau, tudo isso está dentro da comunidade, e todas elas têm filhos dentro das escolas, né, e que são nossos alunos. Então, de onde é que vem tudo isso - olha o mingau! (dia de domingo), olha o beiju!... São as ganhadeiras, são as mulheres que mercam, que já tem toda uma versão africana aí por trás desses costumes (SIMONE).

As relações de gênero, raça, família, ancestralidade são vivenciadas e discutidas em dinâmicas que possibilitam a discussão dos conceitos, a reflexão acerca de memórias, retomando mitos familiares e relações culturais. Trata-se de um encontro consigo mesmo, com sua família, seu grupo, um momento fundamental da Formação em que ocorre a retomada desta identidade.

Muitos elementos de nossa identidade enquanto negro, identidade de África que a gente achava perdido e nós vamos ver como isso está tão vivo ainda dentro de nós... Então, esse foi um dos momentos importantes na Formação. É justamente essa subjetividade, que é trabalhada; não é só chegar lá dar conteúdo de África, dar conteúdo de resistência, mas tem toda uma subjetividade aí, que o racismo opera sobre ela, sobre nossas professoras, nossos alunos e que a gente tem que mexer, e que muitas vezes as pessoas não estão dispostas e sensíveis para perceber essa subjetividade (SIMONE).

A resistência negra é abordada neste contexto de estudo das lutas, mas também nas brincadeiras, na dança, na música, nas artes e na cultura em geral. A trajetória das mulheres negras, inclusive na educação, é trazida como exemplo dessas lutas cotidianas, nem sempre percebidas, fazendo-as se sentir parte importante da história.

Os conteúdos que emergem na Formação se relacionam com as identidades das professoras, associando-se esse princípio a dois outros: ancestralidade e resistência, em torno dos quais estão articulados os temas e os etnométodos construídos na relação formativa. Esses princípios, que se interrelacionam, são as referências básicas dos modos de vida africanos reelaborados no Brasil, e na Bahia em especial, sendo acessados na Formação através das professoras e suas histórias reconstruídas nas narrativas que contam durante os encontros.

A instituição escola, no Brasil, não inclui conhecimentos tradicionais, como valor educacional, repassados pelos mais velhos, como ocorre nas sociedades africanas, e também indígenas. Ao contrário, tende a estigmatizar pessoas não ou pouco escolarizadas, cujos saberes, que passam pela oralidade, são desconsiderados no contexto escolar.

Embora essas pessoas possuam conhecimentos fundamentais guardados na memória ancestral, esses conhecimentos não são visibilizados, acessados como fonte de informação a respeito das culturas africanas. O analfabetismo atinge, sobretudo, comunidades negras, onde estão pessoas que detêm o conhecimento da história e cultura africana, que a lei obriga a trabalhar no contexto escolar. Com isso, a escola, para contemplar a história e a cultura afro-brasileiras não pode deixar de ouvir essas pessoas, muitas das quais depositárias de uma memória oral, testemunha de como estão imbricadas a identidade racial, a ancestralidade e a resistência negra e indígena, conhecimento que a escola não detém e que, segundo a Lei, precisa ensinar.

Quando a educação reconhece e inclui esses conhecimentos, um ganho adicional importante é que a escola, e nela, a professora, pode se repensar em suas posturas distanciadas dos sujeitos que afirmam ser a principal prioridade da educação, passando a se ver como aliada dos sujeitos que busca formar. Dessa maneira, conecta-se o conhecimento acadêmico a outros conhecimentos não acadêmicos e que circulam em contextos extra-escolares, os quais são igualmente importantes e válidos.

A Interseccionalidade raça/gênero tem ajudado a desfazer o mito da democracia racial, em que muitas professoras ainda acreditam, afirmando que não há negro, não há branco, somos misturados, como se esta fosse uma prerrogativa unicamente do povo brasileiro e não uma característica comum à formação de toda sociedade, que jamais é pura, racialmente falando. A partir da compreensão das iniquidades baseadas em gênero, fica mais fácil desfazer o discurso racial, construído com base na harmonia de convivência entre negros e brancos, mostrando-se o quanto essas relações são tensas no Brasil.

### **Discursos de formação e de militância**

Um aspecto bastante referido pelas formadoras nas entrevistas que realizei e que também apareciam com bastante frequência nas reuniões de planejamento das ações de Formação do Projeto Escola Plural diz respeito às características da formação em questões raciais que se dá na militância e a de educadoras, também

em questões raciais, para abordagem no currículo da escola.

Como já assinalei, as formadoras, todas militantes do Movimento Negro, dominavam uma metodologia de enfrentamento ao racismo, desenvolvida nessa militância, ressignificada para a Formação no contexto do Convênio UFBA/SMEC.

No âmbito da militância, é imperioso arregimentar pessoas, impactando-as e fazendo-as reproduzir um discurso que atrai, seduz. Atrair, seduzir, impactar para contrapor com o que elas acham do que é ser negra em nossa sociedade; com palavras de ordem, com o discurso agressivo que a militância precisa ter, para convencer, persuadir.

Na Formação realizada pelo CEAFFRO, não deixa de acontecer um convencimento, persuasão, a partir de uma sedução acionada por símbolos, relações subjetivas, emoções, estética corporal, cabelos, trançados, vestes, músicas, filmes, imagens, cores. Distingue-se, porém, da militância, pela própria concepção de educação, materializada na forma como os conteúdos são abordados, embora as temáticas sejam muito próximas e os objetivos similares: trata-se, seja na Formação, seja na militância, de enfrentar o racismo, apropriar-se de conhecimentos que levem a uma prática anti-racista, nas relações sociais.

Para as formadoras, há correlação entre a Formação e a militância, e identificam como diferença a forma de chegar, que na militância é mais direta, mais de confrontar as situações de discriminação, de maneira denunciativa; por outro lado, na Formação, parte-se de uma sedução, um jogo que leva ao envolvimento e confiança, sendo mais devagar, construindo o processo participativamente. Tanto

em um espaço, como no outro, ocorre a busca pela construção e fortalecimento de identidades raciais, com o objetivo de subsidiar a transformação social e difundir a abordagem da temática racial.

A idéia não era, e eu acho que nunca foi, formar militantes, transformar os professores em militantes. Mas transformar aqueles alunos, aqueles professores em pessoas sensibilizadas para este olhar. Porque a Formação provoca a atenção para si mesma, para a vida pessoal: como elas lidam com o racismo e sexismo na vida pessoal delas; como elas lidam com a estética negra delas; como lidam com isso ao ver a outra pessoa e seu mundo imediato; e como isso está imbricado com ser professora. Tudo isso que ela faz enquanto pessoa não se separa, não deixa de ser tratado quando ela entra na sala de aula, quando ela entra na escola. E isso é conteúdo, isso é a meta de trabalho, também, na Formação (ISAURA).

Este paralelo que as formadoras traçam entre a Formação e a militância é reiterado quando concluem que a Formação não busca formar militantes, mas oportunizar aos diversos atores envolvidos, direta e indiretamente, com o processo, um olhar diferenciado sobre as questões que permeiam suas vidas, entre estas, a discriminação, o racismo.

Assim, implicar as professoras em sua condição de sujeito de sua história, articular sua vida com o mundo ao redor, com a história de sua ancestralidade, tendo em vista um futuro em construção, é a meta da Formação, incorporando tais conteúdos e ampliando esta perspectiva nos espaços por onde elas circulam, articulando os diversos papéis que assumem, para que o façam de maneira ética e emancipadora.

### **Desafios na formação**

Uma Formação como essa gera desafios a serem cotidianamente contornados, explicitados, encaminhados ou minimizados, seja porque trata de questões

delicadas, guardadas, muitas vezes, por couraças protetoras do eu, que nem sempre está disposto a se expor e, muito menos, abrir mão de certezas, mudar, seja porque, na medida em que respeita ritmos e processos subjetivos, esbarra em limites temporais tão comuns nas relações institucionais.

Neste sentido, houve algumas dificuldades e desafios, dentre eles a carga horária necessária à construção de vínculos, clima de confiança, dos quais decorre a abordagem de práticas de racismo, fundamentação e instrumentalização, ficando-se na dependência de processos internos, que ocorrem em um tempo não controlado de fora.

Uma das questões que precisou ser trabalhada foi a flexibilidade de tempo, pois, à semelhança de um processo psicanalítico, é difícil precisar quando as pessoas vão se sentir seguras para contar e para analisar suas histórias, a partir das quais se instrumentalizam para a abordagem das questões de natureza étnico-racial na vida pessoal e profissional.

Neste sentido, quando as vivências das professoras são positivas com a história e a cultura afro-brasileira e africana, o processo é desencadeado mais rapidamente e flui sem grandes conflitos identitários; por outro lado, nesses casos, ocorre uma sede de conhecer mais e se aprofundar nos conhecimentos apresentados, o que também toma tempo.

Há muitas professoras, também, cuja vida transcorre mais distanciada dessas referências, como é o caso de algumas professoras brancas, por exemplo, ou já

habitadas ao embranquecimento, as quais se sentem mais confortáveis com suas convicções que a Formação busca pôr em dúvida, questionar. Muitas vezes, estas se sentem desprotegidas, quando lhes são apresentadas dimensões desta história e cultura, relacionadas a sua vida pessoal e profissional. Porém, não é verdade que o fato de ser branca implica, sempre, reação negativa à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Muitos casos houve, de termos nesta Formação professoras brancas como fortes aliadas no combate ao racismo, também.

De todo modo, em todos os casos, é preciso esperar, respeitar ritmos e relações com o conhecimento proposto, uma vez que os grupos são sempre heterogêneos em relação aos níveis de conhecimento das temáticas discutidas, grau de motivação para se apropriar das informações, conforto/desconforto em tratar das temáticas e outros aspectos que se interpõem na relação formativa.

A abordagem das temáticas com professoras negras e professoras brancas é um desafio sempre presente, assim como o lidar com orientações religiosas distintas, com relações hierárquicas das escolas, uma vez que gestoras e professoras se encontram na mesma sala de aula. Todas essas questões são matéria da Formação e, a partir de reflexões coletivas, a coordenação do Projeto e as formadoras envolvidas opinam sobre a melhor maneira de lidar com esses desafios presentes no processo.

No espaço da Formação, é comum haver reação de professoras negras ao modo e intensidade com que as questões são discutidas. Muitas vezes se indignam e se desinteressam pela temática, provavelmente, porque sentem na pele o processo de

exclusão a que pessoas negras são submetidas em nosso país, enxergando a Formação como mais uma ocasião em que precisam se confrontar com discursos que atestam a inferiorização dos negros na sociedade.

Ao entrevistar as professoras, negras e não negras, busquei apreender diferenças decorrentes do pertencimento racial, uma constante nos espaços formativos, que demanda uma atenção especial, enquanto aspecto importante das identidades das professoras presente na relação formativa.

Em termos de orientação religiosa, os desafios são muito grandes, porque professoras relatam que mães evangélicas têm procurado a escola para explicar que seus filhos e filhas estão proibidos/as de participar de atividades pedagógicas envolvendo danças, cantos, gerando um impasse entre o que pensa a escola e o que pensa a família, assim como os limites de uma e de outra na educação das crianças no espaço escolar.

Entrar na escola e participar dos AC e das aulas das professoras é outra questão fundamental, mas extremamente delicada, proposta somente quando os vínculos estão fortalecidos, para não parecer uma ingerência em relação ao espaço profissional de cada professora, quando o estar mais próximo, estar dentro da sala de aula é uma forma de adentrar a prática pedagógica em si.

Na Formação em Serviço, de qualquer modo, ocorre um desconforto inicial, principalmente por parte das diretoras que, embora convidadas, não participavam, por falta de tempo, dos encontros da Formação Básica, ficando distanciados das

discussões ocorridas nas aulas e do clima instaurado para permitir essa inserção. Assim, tinham dificuldade de lidar com as críticas, e de se disporem ao novo, depois de anos fazendo educação "de certo jeito".

Nem todos os diretores e coordenadores nos viam com bons olhos, porque isso que nós estávamos propondo era uma revolução que passava por dentro dos sujeitos; então, se os sujeitos não se transformassem, seria muito difícil eles enxergarem o que nós estávamos propondo. Então, havia críticas [na Formação]. A gente fazia críticas da maneira que a escola estava sendo gerida; então, a gente batia de frente com os orgulhos iniciais. "Você chega na minha escola, critica a minha maneira de gerir... Existe uma maneira de gestar que é plural, que não é a maneira que eu estou fazendo". Por mais que a gente não fizesse isso de frente, mas, mesmo nas entrelinhas, a gente previa essas críticas (SIMONE).

Desse modo, a Formação ia sendo desenhada a muitas mãos, com flexibilidade, por parte das formadoras, atentas aos diversos processos relacionados ao cotidiano escolar, entendendo as dificuldades das professoras e dos/as gestores/as, reformulando maneiras de lidar com o outro, sendo compreensivas, mas também criando condições para a absorção de conhecimentos identificados como necessários às pessoas envolvidas, oportunizando a participação, buscando caminhos que possibilitassem as professoras, e ao corpo gestor das escolas, estarem incluídas e atuantes na Formação:

Isso é o que o professor vive; e é o que nós vivemos também. Então, eu acho que dentro da própria dificuldade estava, assim, uma nova maneira de você se relacionar com o outro. Você não saía detonando, você não chegava lá impondo: "Não, meu horário de formação é esse e eu vou mandar que faltou para Secretaria, não a gente sempre criava opções para o professor e quando não tinha essa opção a gente parava para negociar com as instâncias cabíveis (SIMONE).

A Formação, desta maneira, está continuamente em construção, na medida em que o seu plano pedagógico é avaliado, criticado e são incorporados novos elementos, em função das avaliações feitas, com o cuidado de não sobrecarregar os professores, de efetivamente conhecer a realidade da escola, de falar e intervir em situações práticas. Para isso, havia também uma negociação com a Secretaria da

Educação, para definir horários, dispensas das professoras, de modo que não prejudicasse o cumprimento dos dias letivos, não causasse problemas pessoais do tipo usar o sábado, mas tampouco desarticulasse o planejamento das atividades, pois não deveria haver intervalos muito grandes entre um encontro e outro. Lidar com essas dificuldades e propor alternativas conjuntas, também, foram fatores que enriqueceram o processo.

O que nós estávamos propondo era entrar no dia-a-dia mesmo da escola. A gente não queria ser um currículo à parte; a gente queria entrar por dentro no dia-a-dia, a gente queria ser mesmo, estar respirando com a escola e, para isso, a gente se batia com o calendário proposto pela Secretaria de Educação (SIMONE).

Os desafios foram transformados em conteúdo da Formação, também, na medida em que refletem as condições de trabalho na educação.

Como é que você trabalha pluralidade dentro de uma escola toda suja, toda depredada, que os alunos estão tendo aula no corredor? Aceitamos esse desafio e fomos lá trabalhar com os professores no corredor com os alunos. Mas a gente sabe que é difícil, que não é essa escola que a gente quer, então a gente luta por uma escola de qualidade. Trabalhar pluralidade é dar qualidade, não só às aulas, como ao ambiente que esses alunos estão freqüentando, o que passa por toda uma transformação física, mesmo, do espaço. Essa é uma dificuldade (SIMONE).

Esse estar junto, também, nas dificuldades, entender, sem fazer de conta que não existem, aproxima professoras e formadoras, fortalece o elo entre elas, auxilia nos vínculos e alianças que estabelecem no processo formativo. .

## VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No corpo desta tese, busquei trazer à tona as construções coletivas, inquietações, reflexões e desafios colocados pela Formação de Professoras, sobretudo a realizada pelo CEAFFRO, no intuito de discutir como atua e como faz deslocar relações de poder em relação a pessoas negras na sociedade, tendo a educação e a linguagem como alicerces para relações étnico-raciais eqüânimes, potencializadas pela participação de formadoras e de professoras em formação.

Nestas considerações, sintetizo algumas lições do que vivenciei durante a Formação e a feitura da tese, dois processos que se intercomunicam e que mostram que é possível escola e universidade trazerem para seu cotidiano as histórias e culturas de pessoas negras que ainda se encontram em situação de desvantagem, por causa de seu pertencimento étnico-racial, mas que detêm um amplo repertório cultural, assentado nas civilizações africanas e ressignificado no Brasil pela experiência da Diáspora.

Quem é a professora que se encontra nas escolas em bairros periféricos da maior cidade negra do Brasil? Como pensa, do que gosta, quais os problemas que enfrenta, como se faz professora, negra, mulher? Que espaços existem em sua vida pessoal e profissional para se pensar a si própria, ouvindo outras mulheres que, como ela, possuem e vivenciam histórias semelhantes, ou não, e que trazem informações que lhe levam a repensar aspectos de sua vida pessoal e profissional silenciados até então?

Essas e outras indagações similares são feitas por formadoras do CEAFFRO, porque cremos que pensar sobre si possibilita se colocar no lugar do outro, especialmente no lugar do/a aluno/a a quem se ensina. A Formação que enseja essas reflexões possui características bem específicas, como visto, na medida em que abre espaço para as professoras contarem suas histórias, muitas vezes de autonegação, numa profissão que não tem merecido a valorização devida.

Contando e ouvindo suas histórias, essas mulheres fazem descobertas sobre si próprias, não só relacionadas a relações raciais, mas de gênero e profissionais, conversam a respeito de seus alunos e alunas, reconhecem que suas histórias de vida não são tão distanciadas das deles/as.

No decorrer do processo formativo, diante de conteúdos e formas de acessar e produzir conhecimentos sobre culturas afro-brasileiras invisibilizadas em sua formação em magistério, sentem-se confortáveis, manifestam vontade de discutir, empenham-se em romper com a lógica homogeneizadora que caracteriza a educação escolar, se comprometem a continuar buscando mais informação, porque rejeitam o lugar de agente do racismo, que o Estado lhes impõe. É a oportunidade de repensar suas identidades, de raça, gênero, trabalhadora em educação, exercer um diálogo horizontalizado com as formadoras, mulheres como elas, cúmplices na relação formativa que favorece esses vínculos. É também o expressar uma vontade guardada - quase esquecida -, de deixar de ser receptáculo de informações vindas “*de cima, para baixo*” que as anima a adentrar na Formação de corpo e alma.

Assim, o estudo buscou focalizar essas identidades, imbricadas e multifacetadas, de professoras e de formadoras, que dizem: “[...] a Formação ajuda todo mundo [tanto

professoras como formadoras]”; a vida que levo é próxima da vida que você tem; tenho proximidade e me dá prazer acolher essas demandas por contar histórias pessoais, contar também, ter e dar voz, reconhecer e ser reconhecida em meus/seus direitos. São proximidades, aberturas para o novo/velho, produção de conhecimento pela memória oral, conversas, algo tão caro às culturas africanas e que a escola valoriza pouco, porque desconhece o potencial educativo/formativo contido nas histórias vivenciadas.

As formadoras e professoras, com trajetórias similares, são cúmplices nesta Formação, e isso difere, ou não é comum nas formas como, geralmente, Universidades, Secretarias de Educação e até mesmo Movimentos Sociais têm se colocado frente a essas mulheres, em situação de formação.

A exemplo de outras organizações anti-racismo existentes no país, no CEAFFRO, as formadoras compreendem que é preciso combater o racismo pela educação, produzir contra-hegemonias baseadas em princípios basilares das civilizações africanas e, assim, romper paradigmas eurocentrados, tendo as professoras como aliadas para este fim.

As falas de formadoras entrevistadas insistem que isto é possível se há tempo para a constituição de vínculos, através dos quais a confiança mútua se estabelece e as histórias emergem, apontando para formas de conhecer que negam uma via única, homogeneizadora, de modo a incorporar a diversidade cultural presente na escola. Envolvendo uma dimensão vivencial, que pressupõe um repensar a partir de si e do

outro, através do diálogo efetivo entre pares, chama atenção que nem sempre as condições efetivas de formação permitem este espaço de troca intensa, o que não impede de tentar criar essas condições.

Com este estudo, procurei fazer falar professoras e formadoras a respeito de escolas, racismo na educação, teorias, práticas, papel da escola e da universidade no que se refere às desigualdades raciais existentes em nossa sociedade... Agora que consegui chegar a um possível final, penso que uma boa maneira de terminar este texto é reconhecer que ele se volta para muitos começos, na continuidade das reflexões sobre educação anti-racismo, linguagem, discurso, poder...

As agências de formação de professores/as, se não levam em conta os saberes dos sujeitos professoras em formação, na sua complexidade, seguem criando um conjunto de problemas de ordem pedagógica, fundamentalmente no campo das licenciaturas, fazendo com que as professoras saiam da Graduação em Letras, por exemplo, para ensinar Português, Redação, Literatura e as Línguas Estrangeiras, sem incorporar o rico universo imagético de crianças e adolescentes, que mesmo saindo fortalecidos/as de suas comunidades de origem, na escola são obrigadas a silenciar suas memórias, vivências e rebeldias contra as regras de domesticação, marca indelével da colonização do pensamento, silenciando também suas idéias, quase sempre divergentes daquelas gestadas no projeto de educação hegemônica, conservadora de valores que insistem em ser perpetuados, excluindo a diversidade de formas de pensar, viver e sentir o texto, a palavra, a compreensão do mundo.

Esses processos de colonização do pensamento e do conhecimento também ocorrem na formação acadêmica das professoras, e por isso é necessário “virar a língua”, para possibilitar-lhes falar efetivamente com os sujeitos em aprendizagem. Esta é tarefa da universidade, e as professoras, nesta Formação analisada, decidem romper com o papel que lhe foi aferido pelo Estado, de protagonistas do racismo no ambiente escolar, gritam por mudanças estruturantes, de dentro deste poderoso campo de poder/saber.

Feita a pesquisa, durante a construção da tese, observamos que o rico repertório que as professoras incorporam a suas práticas pedagógicas nos processos de formação, de lugares de novos saber como o CEAFFRO, dão pistas para repensar um conjunto de discursos que imputam a estes sujeitos um certo distanciamento de novas formas de enfrentar o esvaziamento de suas salas de aula, principalmente pelos/as jovens, ocasionado pelo fato de não encontrarem referências identitárias entre eles/elas e sua escola.

A realização deste estudo significa, dentre outros, que a escola e a universidade precisam se aproximar dos Movimentos Sociais, para trocar conhecimentos entre si, pois não há dúvida de que existe um hiato entre a vida cotidiana de pessoas comuns em suas comunidades e a vida acadêmica, quando acessada por membros de grupos culturalmente deslegitimados. A Formação realizada pelo CEAFFRO mostra que é possível aliar dimensões que na escola e na universidade se encontram apartadas ou invisibilizadas.

Então, mesmo reconhecendo limites temporais, disciplinares, hierárquicos existentes nos espaços escolares/acadêmicos, considero que concretizar uma Formação tão poderosa enquanto fonte de reflexões sobre os temas desta tese; tornar público como ela vem acontecendo, desde a concepção do Projeto que a viabiliza; relacioná-la a teorias e conceitos que a respaldam, trazer as histórias e relatos de professoras e de formadoras; discutir os desafios colocados na relação formativa; é uma boa forma de devolver à sociedade um pouco do que esta nos permite desfrutar em espaços de elaboração intelectual, afetiva, sociocultural...

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. Como a lingüística se insere na pós-modernidade. In XAVIER, Antônio Carlos & CORTEZ, Suzana (orgs). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAIROS, Luíza. Raça e democracia nas Américas (Introdução). In **Caderno CRH/UFBa**, Salvador: EDUFBA, 2002. nº 36 (jan/jun), p.13-18.
- BARRETO, Vanda Sá. CEAFFRO: construções teóricas e propostas pedagógicas para a juventude negra. In CÔRTEZ, Clélia Néri et al. **Família, relações socioculturais e políticas públicas**. Salvador: UCSal/CEPEX, 2005.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BLAJBERG, Jennifer D. O legado do apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento da África do Sul – 1994-1995 In Kabengele Munanga (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**, São Paulo: Edusp, Estação Ciência, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2ª. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. In **Caderno CRH/UFBa**, Salvador: UFBA, 2002, nº 36 (jan/jun), p. 209-215.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In **Educação, racismo e anti-racismo**. Programa A Cor da Bahia, Salvador, 2000. p.193-219. (Coleção Novos Toques).
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.
- CEAFRO. **Projeto escola plural: a diversidade está na sala (Relatório) 2002** (mimeo).

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo, SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro).

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento da Coalizão de Mulheres Negras na III Conferência Mundial Contra o Racismo: a interseccionalidade de raça, gênero e direitos humanos. In **Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo – Revista Estudos Feministas**. BAIRROS, Luíza (org.). Florianópolis: UFSC, 2003.

CRE/UK, 1999, apud Werneck, 2004. In **Combate ao racismo institucional na saúde**. Disponível em <http://www.opas.org.br/coletiva/temas.cfm?id=30&Area=Conceito> Acessado em 22/12/2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ed. MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ed. MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Franz. **Pele negra, máscara branca**. Editora do Porto, 1974

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção estudos CDAPH. Série Historiografia).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 19ª ed, Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11ª ed, São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Leituras Filosóficas).

GADOTTI, Moacir. Apresentação. In **Multiculturalismo crítico**. McLAREN, Peter. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Como a lingüística se insere na pós-modernidade. In XAVIER, Antônio Carlos & CORTEZ, Suzana (orgs). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (org). O desafio da diversidade. In **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (org). Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

IÑIGUEZ, Lupicínio. A linguagem nas ciências sociais: fundamentos, conceitos e modelos. In **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. IÑIGUEZ, Lupicínio (Org), 2ª ed, Petrópolis: Vozes, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LIMA, Maria Nazaré Mota de et. al. A identidade racial na formação do jovem negro. In **Educação, racismo e anti-racismo**. SANTOS, Jocélio Teles (Org). Salvador: EDUFBA, Programa A Cor da Bahia, UFBA, 2000.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Sobressaltos na flor da idade: expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho em Salvador (BA). In **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. BRAGA, Maria Lúcia de Santana et al (orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos).

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

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002b.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

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

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed (Humanitas), 2000.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOORE, Carlos W. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. MEC/SECAD. Brasília, 2005 (Coleção Educação para Todos).

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidades, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, GUIMARÃES, Eduardo, TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, Série 5. Estudos da Linguagem, V. 1).

PNUD Brasil. **Relatório de desenvolvimento humano**: racismo, pobreza e violência. Brasília: PNUD Brasil, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, Vilma. Das alianças entre malungos, de Gorée a Salvador, resistimos. **Escola plural**: a diversidade está na sala - formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org). São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In **Diferenças e Preconceito na Escola**: alternativas teorias e práticas. Coordenação de Julio Groppa Aquino. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de ensino de Salvador**. Salvador, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. **O mito da homogeneidade nos jogos de poder/saber/verdade no cotidiano escolar**. São Paulo, PUC/SP, 1997. (Tese de Doutorado).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. O que é ser negro no Brasil hoje. In **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. Organização e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 157-161.

SILVA. Ana Célia da. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EDUFScar, 1997. p. 31-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Florentina Silva. **Contra-correntes: afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## APÊNDICES

### A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

Me fale de você: quem é você?

Você sempre foi assim?

É de Salvador?

Fale sobre você como aluna: onde estudou, fato marcante relacionado com raça e gênero - positivo e negativo

Seus pais, religião, educação em casa, na rua, na escola

Participa de algum movimento, qual, por que,

Já foi discriminada?

Os seus alunos, como eles são: defeitos, qualidades, estudiosos, disciplina

Como se relaciona com os colegas, a diretora, apoio, os pais dos alunos?

Fale sobre a importância da identidade de raça e gênero

Fale sobre a Formação do CEAFFRO - importância, o que significou para você?

Fale sobre as formadoras do CEAFFRO

Como essa Formação se faz presente em sua vida pessoal e profissional?

Outras colegas fizeram o Curso, você fala com as colegas sobre coisas da Formação?

Realiza o que em sua escola que tem a ver com a Formação do CEAFFRO?

Fez outros cursos semelhantes?

A Lei 10.639 já chegou em sua escola? Como?

O que quer acrescentar?

**B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - FORMADORAS**

Me fale de você: quem é você?

Fale sobre você como aluna: onde estudou, fato marcante relacionado com raça e gênero - positivo e negativo

Seus pais, religião, educação em casa, na rua, na escola

Participa de algum movimento, qual, por que,

Como é a Formação do CEAFFRO – importante, por quê

O que é preciso para ser formadora de professoras em questão racial?

Fale sobre as professoras com quem vc trabalhou

E os alunos da escolas, como eles são, defeitos, qualidades, estudiosos, disciplina

Como essas professoras se relacionam com eles?

Com colegas, a diretora, apoio, os pais dos alunos?

Fale sobre a importância da identidade de raça e gênero

Fale sobre a Formação do CEAFFRO - importância, o que significou para vc e para as professoras em formação

Como essa Formação impacta a vida pessoal e profissional dessas mulheres?  
O que acha que foi mais significativo e o que faltou trabalhar com elas?

É importante elas fazerem outros cursos semelhantes? Por quê?

A Lei 10.639 já chegou na escola? Como?

O que quer acrescentar?