UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: MEMÓRIA E IDENTIDADE NEGRA

Mônica Melo de Rezende

Orientadora: Prof.ª Drª. Isabel Ibarra Cabrera

GOIÂNIA

2007

MÔNICA MELO DE REZENDE

PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: MEMÓRIA E IDENTIDADE NEGRA

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.ª Drª. Isabel Ibarra Cabrera

GOIÂNIA

2007

MÔNICA MELO DE REZENDE

PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA:
MEMÓRIA E IDENTIDADE NEGRA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em __ de _____ de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

_____

Prof.ª Dr.ª Isabel Ibarra Cabrera - UFG
Presidente da Banca

_____

Prof.ª Dr.ª Maurides Batista Macedo Filha - UFG

_____

Prof.ª Dr.ª Marly de Jesus Silveira - UFG

DEDICATÓRIA

A Maria, minha aluna de 14 anos,que, na 4ª série, numa de suas redações, tocou-me profundamente ao dizer que odiava ser negra e pobre, e a tantos outros alunos a quem pouco pude ajudar por me faltar mais conhecimento sobre a questão racial.

Ao Laerson, ao Orozimbo, a Eliene, a Cecília e a Divina que me honraram com a partilha de sua vidas e eu ouso dizer com a sua amizade.

A minha família meu tesouro mais precioso.

A meus pais pela luta e honestidade com que me criaram.

A meu marido, meu amor, por ser um companheiro inigualável.

A meus filhos, minha maior alegria.

A minha avó, Maria da Conceição Gontijo, que me ensinou a rezar.

A minha avó, Dolores Paz Melo, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos porque ela aos oitenta anos não para de sonhar. Pela sua amizade " meu pedacinho de chão."

AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu maior amor. E a todos aqueles que são sinais da presença divina em minha vida: meus pais e avós, meu marido e filhos, meus irmãos, cunhados e sobrinhos. Em especial gostaria de agradecer à minha mãe, a Magda minha irmã pelas orações e o suporte emocional que me deram e a meu marido, meus grandes incentivadores.

Agradeço também àqueles com quem me deparei no magistério público e que foram motivadores deste trabalho. E aos professores e colegas com quem dividi esse tempo precioso de aprimoramento profissional e crescimento humano.

Aos meus colegas professores que me honraram com a partilha de suas vidas através de seus relatos de memórias.

A professora Isabel Ibarra Cabrera, pelo seu incentivo, por não ter desistido de mim, pelo aprendizado que me proporcionou, e pela paciência de receber-me em sua casa roubando-lhe do convívio de suas meninas.

A minha diretora Lúcia Tereza, a quem o pronome "minha" não da o alcance das demonstrações de afeto, solidariedade e companherismo com que me tratou no transcurso do Mestrado, já que eu me encontrava sem forças diante da espera da concessão de minha licença aprimoramento que o sr. prefeito Iris Rezende Machado protelou por dois anos e três meses.

A Maria Divina, minha amada colega pelo seu encorajamento, coleguismo e demonstração de amizade.

A meu filho Marcelo por digitar partes do meu trabalho, chegando mesmo a se emocionar com os relatos que trancrevi, a meu marido por me encorajar e dar forças nos momentos mais difíceis e fazer uma primeira correção

ortográfica. A meu filho Gabriel por fazer algumas perguntas sobre o mestrado e por seu jeito tranqüilo e bem humorado de estar por perto.

A minha filha Ana Clara por sua alegria e suas doces orações.

Seremos capazes de abraçar o outro, ampliando nossas possibilidades humanas. As pessoas e suas culturas perecem em isolamento, mas nasceram ou voltaram a nascer em contato com outros homens e mulheres de outra cultura, outra crença, outra raça. Se não reconhecermos nossa humanidade nos outros, não a reconheceremos em nós mesmos.

Carlos Fuentes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAFRO	Centro de Estudos Afro Orientais
CEMAI	Centro Municipal de Apoio à inclusão
FENATRD	Federação Nacional dos Trabalhadores Domésticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TID	Trabalho Infantil Doméstico

REZENDE, Mônica Melo de. *Professores da Rede Municipal de Goiânia: memória e identidade negra,* 2007. 180 fs. Dissertação (programa de Pós–Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

RESUMO

Este estudo busca construir elementos para a compreensão do processo de construção da identidade negra em docentes da rede pública municipal de Goiânia. Tem como categorias: memória, identidade racial e infância. A memória como recurso metodológico, na modalidade história de vida, é vista a partir das contribuições teóricas de Halbwachs (2004) e Pollak (1992). A relação memória e infância faz uso do termo "achadouros", do poeta Manoel de Barros e do estudo de Gullestad (2005) de como as lembranças de infância de adultos reconstroem as experiências de infância e identidades. A identidade, fonte de sentido e experiência, é uma construção sócio-histórica nutrida no dinamismo cultural, segundo Castells (2000), Silva (2000), Hall (2000) e d'Adesky (2001). Nos relatos ela mostrou-se marcada pelos conflitos raciais, por seu enfrentamento e busca de superação. A infância norteia o trabalho dada à freqüência e centralidade com que os relatos de socialização e escolarização pontuam essas memórias. As dificuldades econômicas e privações familiares destacaram nessas histórias de vidas o trabalho infantil e o papel da mãe no processo de socialização e escolarização. A trajetória de vida desses professores foi perpassada por experiências de discriminação e preconceito. Eles travaram um combate invisível para superar as condições materiais e simbólicas que permeiam a vida da população negra brasileira.

ABSTRACT

This study focuses on constructing elements for the comprehension of the black identity construction process in teachers of the municipal public education system in Goiânia. It has as categories: memory, racial identity, and childhood. Memory as a methodological resource, as a life history modality, is seen from the theoretical contribution of Halbwachs (2004) and Pollak (1992). The relation *memory and childhood* uses the terminology "findings", from the poet Manoel de Barros, and from Gullestad's study (2005) as how adults' childhood memories reconstruct childhood experiences and identities. Identity, source of meaning and experience, is a social-historical construction nurtured in the cultural dynamism, according to Castells (2000), Silva (2000), Hall (2000) and d'Adesky (2001). In the reports, it appeared marked by racial conflicts, by its confronting and overcoming. Childhood leads the work due to the frequency and centrality with which the socializing and schooling reports punctuate these memories. Economical difficulties and family deprivation brought up in these life stories children's labor and the mother's role in the socializing and schooling process. These teachers life trajectory went through discrimination and prejudice experiences. They lived an invisible combat to overcome the material and symbolic conditions which surround the Brazilian black population's life.

SUMÁRIO

ABREVIATURAS E SIGLAS ----------07

RESUMO ----------08

ABSTRACT ----------09

INTRODUÇÃO ----------12

CAPÍTULO I - MEMÓRIA E IDENTIDADE RACIAL----------21

1. 1. A relação memória e identidade----------21

1.2 Elementos constitutivos da identidade: negociação, diferença e movimento de construção e reconstrução----------31

1.3 Cultura, construção de sentidos e trajetórias identitárias----------36

1.4. Identidades em negociação :legitimadora, de resistência e de projeto----------41

1.5. Identidade racial, o que é isso numa construção identitária?----------48

CAPÍTULO II - ACHADOUROS DA INFÂNCIA NEGRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA----------52

2.1 Introdução:----------52

2.2 Relações entre a memória individual e coletiva----------53

2.3 O recorte da infância nas histórias de vida dos professores negros----------59

2.4- Achadouros: reencontrando a infância negra----------65

2.5 A criança e sua imagem, um lugar na produção cultural----------72

2.6 Trabalho infantil e infância negra----------86

2.7 Relações interpessoais adulto-criança, criança-criança, no espaço da memória de infância----------98

CAPITULO III - ESPAÇO ESCOLAR: MEMÓRIA, QUESTÃO RACIAL E IDENTIDADE----------106

3.1 Educação, duas faces de uma mesma moeda, racismo e superação----------106

3.2 Quando a escola é palco de vivências de discriminação----------117

3.3 A mãe como arquétipo de guerreira, símbolo de superação e força----------136

3.4 Reconhecimento social e mobilidade social, uma luta de todo indivíduo, para o negro um desafio----------140

3.4.1 Na identidade de professor, uma perspectiva de reconhecimento----------149

CONSIDERAÇÕES FINAIS----------163

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS----------174

ANEXOS----------179

INTRODUÇÃO

Esta é uma reflexão sobre identidade negra na qual se empreende uma viagem pela memória de professoras e professores negros em busca das crianças que eles foram para, assim, tentar entender os homens e mulheres que eles se tornaram. Por isso, ao som dos diversos relatos de suas vidas colhem-se vestígios da infância negra brasileira encontrados em lugares de suas memórias. A esses lugares da memória ouso chamar por licença poética de "achadouros de infância", termo tomado de Manoel de Barros, poeta matogrossense que carrega na sua poesia o lastro de sua própria infância. A infância, a escolarização e a opção pela docência são os elementos mais significativos e recorrentes nestes relatos que entrelaçam memórias individuais e coletivas e estabelecem uma relação entre a memória e a identidade.

Dentre estes lugares, a escolarização, figura como algo central nas narrativas de infância, portanto ela é recortada neste estudo como *locus* privilegiado no processo de construção identitária. Já que a educação, ao disseminar o saber que constitui e legitima diferentes tipos de sociedades, é produtora de crenças e valores que, atrelados às trocas simbólicas e materiais, produz tipos de homens e identidades

Peço, portanto a alguns homens negros e mulheres negras que conheci, na lida de ensinar e aprender, a me emprestarem suas vozes para falar de suas vidas e também das lutas travadas para escapar a vala comum em que grande parte da população negra é lançada no Brasil. Desta forma quero começar um diálogo com outros que também pensam desse lugar chamado Educação.

Como estes professores entrevistados, optei pelo magistério público e tenho também que enfrentar a tendência à homogeneização do alunado, a escola como uma espaço descomunal que a tudo mistura dando a aparência de uma substância homogênea, porém que guarda sob a sua grossa superfície as suas propriedades e nelas a diferença na sua forma latente e negada. Por isso, quando me recordo de cada criança negra e mestiça das escolas onde trabalho e trabalhei, percebo essa homogeneização num deslocamento do aluno e da escola de sua concretude histórica. E assim, numa perspectiva laica e universal, vai se promovendo um processo educacional que desconsidera a origem social e cultural desta criança, tratando-a apenas como aluno e, os saberes, como escola.

Uma homogeneização que fere, profundamente, pois dissemina a cultura hegemônica branca na escola, como universal, e impõe um ideal de ego branco. Este contexto por sua vez promove um descompasso constante na forma como as crianças negras percebem os caracteres fenotípicos de que são portadoras, levando-as, até mesmo, à negação de sua

identidade negra. Isso tudo experenciei com Maria, a “menina negra que vi de perto”, e nas sua palavras amargas escritas numa pequena redação na qual dizia odiar ser negra e pobre. Aluna da quarta série do ensino fundamental e com apenas 14 anos, ela já trazia a dor do estigma, instalada no corpo e na alma, dor que latejava em cada palavra naquela pequena redação. E, depois, recordo seus lindos olhos negros, olhando para mim enquanto eu lia silenciosamente seu texto.

A lembrança daquela menina é algo sempre recorrente, quando penso na questão racial. Uma espécie de véu foi rasgado naquele dia e a dor daquela menina arranhou a minha tranqüilidade de professora branca e cheia de boas intenções. Eu não sabia que intervenção fazer e, a exemplo de tantos professores que, como eu, enchem-se de comiseração ou silenciam-se diante dos incidentes e conflitos raciais que vivenciam em suas turmas, segui adiante. E, porque minhas boas intenções não eram capazes de ajudá-la, dentro de mim foi crescendo um desejo de entender porque uma criança negra tinha de sofrer por enxergar-se negra.

Penso na Maria e nas Marias, na minha própria mestiçagem, e na de minha filha com nossos cabelos crespos e finos. Na dor frente ao padrão de beleza dominante que já alcançou a minha filha aos quatro anos, hoje com seis. Aos quatro anos ela já estava sofrendo com a ditadura do cabelo liso e sonhando com lindas e lisas madeixas a custa de “chapinha”. Minha filha? Branca, como eu! Os cabelos crespíssimos não por acaso, gene herdado do bisavó paterno e não por acaso negro. Penso também num mundo que desinstala uma criança de quatro anos e na escola que silencia-se em face disso. Um mundo que por seus padrões culturais e estéticos hegemônicos nega a cada criança, homem e mulher, jovem ou idoso, o direito de relacionar-se com os outros seres humanos com base na dignidade humana de que todos são portadores.

Essa ajuda peço agora aos colegas que partilham comigo suas histórias de vida. De posse da bússola da memória caminho rumo aos achadouros destas infâncias, dando as mãos aos meninos e meninas que cada um foi adentrando nesses locais de rememoração onde a criança que eles foram persiste em se esconder no adulto que hoje eles são. E na busca de melhor compreender a infância negra, mas não mais com a ignorância de uma professora em início de carreira, posto que de lá para cá, treze anos se passaram, trago dentro de mim essa sede de tornar a escola um espaço de todos, onde as Marias se reconheçam negras, se negras forem e encontrem, nesse reconhecimento, a positividade que ele enseja.

A maneira como cada um ensina está diretamente ligada àquilo que somos, como indivíduos, quando exercemos o ensino. A escolha desses professores abre, para mim, a

possibilidade de estar relacionando nas suas histórias de vida a condição de professor à de pessoa negra e nelas estar buscando essa identidade com base no marcador identitário da cor e da raça. E imaginar que esse processo poderia ser comparado a uma espécie de sala de espelhos onde cada sujeito da pesquisa, ao rever suas experiências passadas, poderia ver sua imagem representada em cada espelho de forma diferente, em espaços e temporalidades diferentes, muitas faces de uma mesma identidade ali representada.

Para então trazer para a pesquisa educacional o desafio de, ao debruçar-se sobre a história de vida das professoras e professores, entrecruzar a história com as memórias individuais e coletivas e nessa encruzilhada constatar o fato de que a história não é construída unicamente pelos mega-relatos dos grandes acontecimentos, mas também pelas pessoas que, na sua cotidianidade, constituem em seu coletivo a matéria de que é feita o processo histórico real.

Ambiciona-se portanto, nesse trabalho, construir elementos de compreensão do processo de construção da identidade negra via memória individual e coletiva de professores negros da rede municipal de Goiânia e, assim, descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, na interlocução com diferentes recortes de conhecimento, pode contribuir para a reflexão sobre a temática negra e educação, enriquecendo e apontando novos direcionamentos para o campo da formação de professores.

Faz-se necessário preconizar, via educação, práticas sociais desde a infância que dêem reconhecimento ao indivíduo negro de sua importância na sociedade, que externe a aspiração de que os afrodescendentes sejam plenamente sujeitos de sua história individual e coletiva.

Esta pesquisa busca também refletir como a cultura hegemônica branca se faz presente no processo de constituição da identidade negra por meio da memória de infância e da escolarização de nossos depoentes considerando que, nesses recortes, grande parte das crianças afrodescendentes perdeu a oportunidade de conhecer a contribuição cultural das civilizações africanas e sua real valoração como uma das matrizes culturais do patrimônio humano universal. A cultura africana transcende a escravidão. Contudo, a construção cultural dominante branca silencia esta herança cultural ao restringir sua abordagem curricular ao período da escravidão.

É preciso, portanto, de posse dos relatos de nossos colaboradores acerca das suas escolarizações, propiciar a outros educadores a partilha de nossas reflexões, para assim não só compreender as práticas em curso, como abrir novas perspectivas às práticas pedagógicas que atribuam a devida importância à sensibilidade, à solidariedade, à criticidade e eliminação dos

preconceitos na dimensão formativa no interior de nossas instituições de ensino e demais instâncias formativas.

Este esforço investigativo e suas reflexões baseiam-se na necessidade de contribuir para reconfigurar um novo espaço educativo, no qual todas as crianças, em especial as negras, possam constituir-se como seres humanos portadores de saberes, valores, conhecimentos e representações da natureza, da sociedade e de si mesmas, e que possam transcender o legado histórico de exclusão presente na condição material e simbólica de que são portadoras.

Explicitadas as moções que nos conduzem a essa reflexão, informamos que este estudo utiliza a metodologia da história oral, que compreende pesquisas sobre história e memória: histórias de vida. Portanto, esta pesquisa recolhe histórias de vida de dois professores negros e três professoras negras, todos docentes do ensino público de Goiânia, buscando o processo de constituição de suas identidades, recortando com ênfase especial o período da infância e estabelecendo relações entre memória, infância e identidade negra .

E sob esta lente, cujo olhar busca a totalidade sem perder de vista as contradições dessas histórias de vida, este estudo deseja contribuir para visualizar, nessas trajetórias pessoais e sociais, as instâncias formativas relevantes, configuradoras e representativas dos processos identitários destes e de tantos outros homens e mulheres negros. E para que no diálogo com nossos colegas de ofício nossas reflexões contribuam para que as escolas venham a ser espaços de construção positiva do autoconceito de todas as crianças e de desconstrução de possíveis estigmas e estereótipos.

Para isso algumas indagações são necessárias a nosso fazer investigativo. Quem são esses sujeitos para quem nossa escuta se abre? De que forma eles foram construindo suas identidades? Que experiências foram palco de suas trajetórias pessoais? De que modo o marcador identitário da cor e da raça interferiu nas pessoas que eles e elas se tornaram? A escola foi espaço de uma construção positiva de suas identidades enquanto pessoas negras? Quais circunstâncias delimitaram o alcance da atuação destes sujeitos desde a infância na construção de seu eu? No contexto familiar e extrafamiliar que pessoas forneceram elementos ao processo de constituição identitária dos sujeitos participantes dessa pesquisa? Como se deu a construção dessas identidades nos espaços em que se nega a visibilidade aos negros? Ser negro ou tornar-se negro representam a mesma forma de vivenciar uma identidade étnica para eles? Que elementos estão relacionados à constituição de uma identidade negra (etnia, raça,

identificação, reconhecimento)? De que modo o exercício da docência reconfigurou o trânsito de suas identidades?

Cada professor (a) que aceitou o desafio de narrar sua história de vida, teve seu passado revisitado, e nele também sua infância, tempo rico em experiências que mapearam a sua subjetividade, porém, é claro, num retorno no qual cada um coloca as lentes do presente para ajustar o foco das experiências vividas.

Um exercício reflexivo de volta a si mesmo é desencadeado, pois seus recontos denotam uma aproximação maior com experiências vividas e suas ressignificação à luz do presente. Dos relatos desses professores decanta-se uma subjetividade produzida na confluência das instâncias individuais, coletivas e institucionais e de seus marcadores identitários. Em seus relatos, embora apareça as vezes uma versão longitudinal de si mesmos, são as tensões e conflitos raciais seus elementos dinâmicos e sempre presentes.

Nesse estudo esta metodologia integra-se a uma vasta pesquisa bibliográfica fundada nas categorias memória, infância e identidade negras, baseada na análise das vozes dos seus atores, aqui os cinco colaboradores, sobre a singularidade de suas vidas em diferentes aspectos, vidas plurais e profissionais, abarcadas no particular e no geral, por meio da palavra destes sujeitos tomada como estatuto da singularidade, da subjetividade. Os depoimentos sobre as histórias de vida foram realizados no ambiente de trabalho e fora do horário de aula, somente uma das professoras foi entrevistada em casa, uma outra foi entrevistada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Todos os relatos foram gravados com o consentimento dos professores. Foram transcritos das fitas de forma literal, tentando captar as nuances, ritmo e suas pausas.

A coleta dessas histórias de vida se dá por meio de entrevistas gravadas e transcritas respeitando-se a integralidade desses relatos orais, seu ritmo, seu fluxo, suas inadequações gramaticais e, por que não dizer, sua poética por meio dos quais são apreendidos depoimentos pessoais. Esses são gravados para posterior arquivamento e consulta, ficando sob a guarda da Universidade Federal de Goiás. As transcrições serão cotejadas mediante os referenciais teóricos adotados.

Nesse movimento, que a memória percorre do presente em direção ao passado, nos interrogamos também sobre a maneira como as pessoas, nossos colaboradores, reconstroem suas recordações. A lembrança pessoal também pode tornar-se um porta-voz da memória coletiva de um grupo, no nosso caso, um grupo de professores negros da primeira fase do ensino fundamental da rede municipal de educação de Goiânia, dos quais dois são professores de Educação Física, oriundos das camadas populares em sua quase totalidade.

Excetuando-se apenas um, os demais realizaram sua escolarização em escolas públicas e alcançaram o ensino superior, a despeito de terem visto seus colegas negros irem ficando ao longo do caminho da escolarização.

Nossa reflexão supõe uma relação dialética entre memória e identidade. Uma identidade (ou identidades, termo mais adequado para abarcar a natureza multifacetada e contraditória) e a percepção e consciência do "eu" que, gradualmente, é construído na interação com outras pessoas e na vivência de cada um via mediação cultural e social. O ato de contar a própria história é construtor da identidade do indivíduo. O processo de recordar mobiliza o ato de contar como modo de nos identificarmos e embora os fatos ao serem relembrados não representem exatamente o nosso passado, do modo como ocorreu na sua integralidade, eles se relacionam e contribuem para as conformações identitárias em curso. Logo o ato de relembrar tem implicações na construção da identidade dos indivíduos, pois as rememorações retomam aspectos do passado, cujas mediações são socialmente construídas e por isso são reveladoras das distinções e das similitudes que especificam grupos sociais. Ao usar a memória, intercambia-se, entre passado e presente, a produção de significados para as experiências que se compõem no tempo vivo. Sendo assim, foi pela possibilidade de composição de reminiscências, insertas nas mediações, interações e temporalidades, em que os indivíduos estão imersos no processo de elaboração e constituição de sua memória/identidade, é que se deu a nossa escolha pela história oral, na sua variante história de vida, como metodologia mobilizadora e propulsora do desenvolvimento desta pesquisa.

Depoente e entrevistador se entrelaçam subjetivamente, o primeiro ao dar o depoimento e o segundo ao interpretá-lo. Desde o momento em que o entrevistador faz a pergunta, já está presente a subjetividade de quem entrevista.

Olhar o outro, enxergá-lo em seu processo de construção da subjetividade é espreitar por seus olhos e permitir-lhe também que nos interpele dizendo. É o olhar que se transmuta em escuta e que me instiga na busca de conhecer esse outro, professor, negro, goiano. Sujeito que, apesar de ser um, em sua memória, é muitos em um só. Olhar-escuta que procura compreender como este se define, de forma consciente em relação ao mundo e a seus interlocutores, dentre os quais também me coloco, quando sorvo a cadência da sua voz viva ao contar suas narrativas existenciais e nelas retomar sua identidade.

Esse jogo de olhar que o outro lança, ao interpretar o reconto de uma história de vida é, ao mesmo tempo, 'olhar-sujeito' porque é o emissor, mas sua fala está em relação direta com a forma como sou visto. E o que dizer do 'olhar sujeito' que ao recortar as lembranças, redesenha suas falas face às expectativas de seu efeito sobre a minha escuta?

A negociação constante do entrevistado de sua auto-imagem, com os outros e em relação aos outros é uma das circunstâncias que incide sobre o movimento da entrevista, ao dar formas à memória pessoal. A construção do testemunho se dá na interação entrevistado / entrevistador.

Na realização das entrevistas, o jogo preliminar de negociação para conseguir a anuência dos colaboradores e marcar a entrevista foi tranqüilo. Somente um dos entrevistados relutou em participar, alegando não gostar de falar sobre suas vivências em família, esse exigiu uma insistência maior. De certa forma, ao tentar construir uma relação memória e identidade, já traz-se imbutida a subjetividade, pois antes mesmo de iniciar as entrevistas esses colaboradores foram escolhidos por serem homens e mulheres negros no exercício do magistério. Essa especificidade, de antemão já faz com que se vislumbre, um certo delineamento da entrevista e de variáveis situacionais e pessoais que advogam para a mesma, no campo da história oral uma circunscrição intersubjetiva. Uma abertura a escuta teve que se construir na realização da entrevista, pois sou falante por natureza, precisei me disciplinar, permitir o fluxo da fala para não perder o movimento do narrador numa situação complexa. Nossa escuta é o registro dessa fala, que se constrói em meio ao antagonismo das tensões, que nela se exprimem, na cadência da pausas, dos silêncios, do choro, da voz embargada, na movimentação das mãos e descruzar das pernas.

Essa análise passa também pelo não-dito, onde a eloqüência se dá no silêncio, bem como nos desvios que parecem distanciar dos acontecimentos fatuais. Nesse momento até mesmo a história mal contada que insiste em disfarçar algo que tenta escapar a dinâmica que se instaura na relação entrevistador / pesquisador e depoente (colaborador) requer a escuta crítica do entrevistador .

Entendendo que as relações de memória portam também, relações de simultaneidade. O objetivo desse estudo foi obter testemunhos, dando voz a esses professores (as) e, por meio deles, a vida e o pensamento de sujeitos cujo oficio de formar seus contemporâneos tem implicação nos processos de subjetivação também das crianças como um todo, e mais específicamente das crianças negras em formação. Estabelecendo assim uma relação entre a historia de vida dos professores e o processo de construção identitária negra, que também é profundamente marcada pela ausência do negro na escola, isto é, do conteúdo intelectual que ela repassa e que está ligado ao lugar que o negro e a discussão sobre a diversidade étnica ocupam na sociedade. Uma ausência contra a qual se posiciona o aporte teórico dessa pesquisa.

Quais seriam as formas pelas quais os cinco colaboradores dessa pesquisa, professores e professoras da rede municipal de Goiânia, tiveram, nos seus contextos socializadores e formativos e na sua escolarização, iserida a sua condição de pessoas negras? Que possíveis contradições permeiam os relatos desses sujeitos capazes de nos fornecer elementos da condição de criança negra nesses contextos formativos, se apenas a cultura branca é valorizada e afirmada?De que modo os relatos destes adultos acerca de suas experiências de infância recostroem o seu sentido de eu, sua trajetória identitária? Com o intuito de elucidá-las dá-se seguimento a este estudo via articulação entre as categorias memória e infância negra.

Para facilitar a leitura e compreensão deste estudo o texto se organiza da seguinte forma:

Capítulo 1 – Estabelece a relação entre memória e identidade com base em Pollak (1989 / 1992) e realiza um estudo acerca de algumas concepções de identidade na vertente dos estudos culturais a partir das contribuições de Castells (2000), Hall (2000) e Silva (2000). A compreensão da identidade no marcador identitário étnico-racial se dá com base nos estudos de d'Adesky (2001).

Capítulo 2 – Compreende uma revisão bibliográfica da categoria memória com base nos aportes teóricos de Hallbawchs (2004) e Pollak (1989,1992). Trata a memória como recurso metodológico, pensa a dimensão individual e coletiva da memória, ajustando o foco teórico para tratar o rico material colhido nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa e, assim, construir uma reflexão sobre a identidade racial e suas nuances constitutivas recolhidas do que é rememorado por cada sujeito pesquisado. Tendo em vista a centralidade e freqüência com que despontaram as memórias de infância nas histórias de vida, considerei importante recortar a infância enquanto temporalidade significativa, no curso dessas identidades. Na tentativa de estabelecer uma relação infância e memória recorre-se a Kohan (2003) que, de forma quase poética, trabalha com o oxímoro memória e invenção e cunha a figura "achadouros de infância", tomada de Manoel de Barros (2003) em sua obra "Memórias Inventadas", aqui aplicada aos relatos como sendo lugares onde se escondem ou depositam as memórias de infância. Em Gullestad (2005) buscou-se entender a força dos relatos de infância nas narrativas autobiográficas e uma possível vinculação entre o eu da criança e o eu do adulto nestas. Esse recorte narrativo da infância possibilita compreender, no percurso desses professores, o papel de acontecimentos marcantes que resultaram em influências significativas na modelagem de si mesmos e nas escolhas pessoais e profissionais de alguns deles. Embora o conteúdo da memória se dê a nível individual, o material de que ela faz uso grava, recalca,

exclui, relembra, é sempre fruto de um trabalho intenso de organização e reconstrução de ordem psíquica intelectual, um trabalho que tem como conseqüência uma representação seletiva do passado. O capítulo segue organizando a construção dos dados colhidos nos relatos em pequenos núcleos de análise, a relação da criança com a produção cultural, com o trabalho infantil e com seus pares.

Capítulo 3 – Entendendo o quanto a escolarizacão é importante para que as pessoas da classes populares alcancem alguma mobilidade e reconhecimento social e o quanto isto se confirmou nas história dos professores que aqui narram suas vidas; esta parte do trabalho apresenta dados que entrelaçam a questão racial à escolarização negra. A partir de elementos colhidos nas memórias de escolarização dos depoentes foi possível perceber na construção de suas identidades que a escola foi, paradoxalmente, palco das primeiras experências com o racismo e uma das poucas alternativas de superação do mesmo. Neste capítulo, portanto, são retomados dados estatísticos desenhando a escolarização negra e o papel da escola na contrução de contextos fomativos mais democráticos que possibilitem ao negro o reconhecimento de si mesmo e, conseqüentemente, de seu pertencimento étnico e de sua identidade negra, pois só quando nos reconhecemos, tornamo-nos visíveis ao outro que também nos constrói.

CAPÍTULO I

MEMÓRIA E IDENTIDADE RACIAL

1. 1. A relação memória e identidade

O contexto mundial aponta para uma grande demanda por processos de subjetividade e neles de afirmação das identidades dos mais diversos grupos sociais. Nesse cenário emergem também as discussões acerca da memória como espaço de construção e reconstrução das identidades. Os diferentes grupos sociais disputam o passado, com base nas demandas do presente, como recurso para a construção de um futuro que responda as aspirações do presente (ENNE, 2004). Portanto, percebe-se uma intensa relação da memória, como processo coletivo de construção do passado, a partir das demandas do presente e da conferência de identidades sociais para aqueles que estão envolvidos neste processo .

Os grupos sociais constroem um sentimento de identidade que se dá tanto a nível individual como coletivo. Isso está fortemente destacado nas relações que Pollak (1992) estabelece entre memória e identidade. Segundo Pollak (1992), a memória é um elemento constituído do sentimento de identidade coletiva. A memória forma identidades, pois vincula-se ao poder e a produção de subjetividade. Gondar (2003, p.32) ressalta que "(...)a memória pode ser um instrumento de poder. Todo poder político pretende controlar a memória, selecionando o que deve ser lembrado, e o que deve ser esquecido" isso é observável nos enquadramentos dados à memória oficial. É possivel, então, afirmar que memória e subjetividade não podem ser reduzidas à esfera individual, mais do que pertencentes ao sujeito que as detêm, elas são produzidas via processos sociais e materiais e nos diferentes conflitos e antagonismos por eles portados. Tudo que no meio social afeta seus sujeitos e produtos de memória, alcança a produção da subjetividade social e nelas os percursos identitários destes.

Se a princípio a memória parece um fenômeno basicamente individual, íntimo e pessoal, os estudos de Hallbwachs (2004) nas primeiras décadas do séc. XX contrapõem a essa concepção ao explicitarem o caráter coletivo e social da memória e o fato desta ser um fenômeno que esta sujeito a flutuações e transformações contínuas. Mesmo sendo submetida a flutuações a memória tanto no que tange a seu recorte individual como coletivo e entrecortada por pontos invariantes que funcionam como marcos. Esses marcos correspondem para Pollak

(1992) àqueles acontecimentos recorrentes nos relatos dos depoentes, fatos aos quais os depoentes retornam em diferentes momentos da entrevista, um traço de imutabilidade de algo invariante que transparece no relato. O mesmo se dá na memória coletiva caso haja elementos irredutíveis e fortemente solidificados no trabalho da memória. A substância desses marcos acabam conformando-os a essência da pessoa, e delineando traços identitários. Nessa perpectiva Michael Pollak (1992) trata do problema da ligação entre memória e identidade social no que tange às histórias de vida.

Pollak (1992) me ajudou a refletir acerca dos elementos formadores da memória individual e coletiva. Segundo o autor, os primeiros são aqueles que se singularizam por serem vividos pela própria pessoa. A memória coletiva por sua vez é constituída por acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a que se vincula a pessoa. Há acontecimentos porém, os quais as pessoas sequer viveram, mas estão tão presentes no contato com o grupo de pertença que são absorvidos no seu imaginário, como se por elas realmente tivessem vividos. Nesses sentido estes eventos embora fora do espaço-tempo destas pessoas ou grupo acabam sendo incorporadas as memórias destas via "socialização política ou histórica" (Pollak, 1992 p.200-212). Estas memórias recebem a denominação de memória herdada segundo Pollak (1992).Pessoas e personagens constituem os acontecimentos e portanto a memória. Alguns personagens tem um alcance tão grande sobre uma determinada época, e/ou grupo que se imiscuem a memória das pessoas sem que jamais tenham sido conhecidas pessoalmente. Assim como pessoas e personagens, os lugares também são elementos constitutivos da memória. A lembrança dos lugares mantida pelo grupo exerce forte influência na constituição da memória.

Um aspecto significativo trazido pela análise de Pollak (1992) é que esses elementos, acontecimentos, personagens e lugares tanto podem remeter-se a fatos concretos como podem ser objeto da projeção ou transferências de outros eventos. Em relação a estes elementos, além das projeções que podem ocorrer quanto a eles, existe o problema dos vestígios datados, presentes na memória. Esse processo da lugar ora a assimilação ora a separação das datas referentes ao âmbito privado ou público em função de sua inscrição da vida pública e privada. Conforme a inserção pública do personagem entrevistado aflora mais a vida privada ou pública nos relatos.

Com base na Psicologia Social e na Psicanálise, Pollak (1992) atribui a construção da identidade três elementos: a unidade física, a continuidade dentro do tempo, o sentimento de coerência. A unidade física, ou seja, a percepção de ter fronteiras físicas, ou de fronteiras de pertencimento do grupo, no caso de um coletivo. A continuidade é outro aspecto que se dá

tanto no tempo como no sentido moral e psicológico. Já á unidade é a característica segundo a qual os diversos elementos que constituem o indivíduo se unificam. A memória para Pollak é constitutiva do sentimento de identidade tanto individual como coletiva já que ela é preponderante na percepção de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo no processo de construção e reconstrução do seu eu.

Pollak (1992) ao vincular a identidade social, à imagem de si, para si e para os outros, pode até tentar escapar a idéia do outro enquanto remissão possível. Contudo toda mudança, negociação e transformação da auto-imagem passa necessariamente pelo crivo do outro, já que a identidade dá-se na remissão ao outro que nos interpela, com base em seus critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e credibilidade. A identidade para Pollak (1992) longe de ter um caráter essencializante é na verdade matéria de negociação. Uma negociação que pode inclusive dar à memória e à identidade o caráter de objeto de disputa quando não só forem palco de confrontos entre a memória individual e coletiva como de conflitos sociais intergrupais e/ou entre grupos que se opõem politicamente.

Toma-se com base no aporte teórico de Pollak elementos da relação memória/identidade construidos a partir da memória desse grupo de professores e professoras negros como objeto de análise, com base nas experiências narradas pelos mesmos. Pretende-se construir dados para possibilitar a compreensão do processo de construção da identidade racial pois este estudo ao recuperar uma dada representação do passado garante um sentido para o presente. Portanto, longe de considerar uma ruptura entre memória e história, considera a primeira como constituinte da história, pois isolá-las significaria destituí-las de toda historicidade e de seu caráter de testemunho. Ao recorrermos a memória dos relatos e testemunhos das épocas passadas, estamos transformando essas narrativas em história, fazendo com que um amontoado de fatos ganhe sentido. E cada professor entrevistado incorpore o papel de narrador histórico ,ou seja daquele que procura o sentido das ações humanas e encontre nelas uma conexão com os acontecimentos que se precipitam no presente. Sua importância não está em apresentar uma imagem do passado, tirando sua autenticidade, mas em transformá-lo em uma experiência política única que possa renovar o futuro com seu reconhecimento no presente. Um sentido histórico só pode ser apreendido se o acontecimento passado for interrogado. Esse aspecto pode ser observado quando Cecília rememora sua trajetória pessoal e dela apreende a solidão freqüente que a acompanhou por transitar em espaços onde a presença de homens e mulheres negras era sempre uma exceção:

> Por exemplo eu vou em algum lugar, eu sei identificar os meus pares automaticamente e por muitas vezes eu me sinto solitária, porque eu estou em lugares onde não há outros negros. Então eu tenho que reconhecer que eu sou privilegiado de estar ali ou mesmo de ter feito as minhas trajetória. Então quando por exemplo eu falo pra ver a reação das pessoas eu sou professora da rede municipal, eu conheço a Europa, eu viajei quase todo o Brasil com esse salário que eu tenho porque era prioridade conhecer pessoas e aí... eu... inventividade também ela sempre teve muito presente.

Para Cecília esta capacidade de identificar seus pares remete-se a um dos aspectos constituidores da identidade social, a unidade física enquanto percepção de um pertencimento étnico/racial. Todavia a possibilidade de trânsito nesses lugares como privilégio ressalta a ausência freqüente de seus pares e portanto reflete o contexto de desigualdade a que se submete a grande maioria dos homens e mulheres negras que permanecem nas bases da pirâmide social e muito longe de uma série de bens a que Cecília já teve acesso.

Esta análise em curso comunga desse duplo movimento de resgate e visa ao final dar um caráter político ao esforço de cada colaborador de retomar sua própria história, relê-la com as lentes do presente e operando com os elementos que os constituiram nos sujeitos históricos que são, construir dados que delineiam esse processo maior chamado identidade racial e que abarca a condição genérica de outras pessoas negras deste país.

A gestão da memória aparece como gestão da identidade enquanto autopercepção, imagem de si para si, imagem de si para outrem, representação e heteropercepção, imagem de si emitida por outrem num cenário de disputas.Na trajetótia identitária de Laerson, em uma de suas vivências de infância, ele foi construindo essas percepções, moldadas na assimetria das relações, na qual ser negro e pobre restringia-lhe em alguns aspectos as possibilidades de relacionamentos em pé de igualdade:

> Laerson - Como todo mundo! Eu tinha uma colega lá, uma vizinha mais distante, que eu era apaixonado nela. Ela morava, eu já a conhecia antes de entrar na escola, o pai dela era dono duma mercearia perto de casa e eu fui estimulado a gostar dela. Todo mundo falava que ela era minha namorada, que ela era minha namorada muito cedo e ai acho que isso cresceu em mim uma paixão e é... por causa desse sentimento inferior que a minha mãe tinha construído na gente é eu me sentia muito distante dela e mas a gente foi estudar na mesma sala. Isso ajudou a quebra um pouco as barreiras.
>
> P - Com 7 anos você já tinha essa paixão, 6 anos?
> Laerson - Ah, já antes dos seis eu já entrei apaixonado nela.
>
> P - Mas é comum mesmo, eu já presenciei outros casos em primeira serie, de paixões!

> Laerson - Ih! Isto é mais ou menos, num foi nem paixão, acho que foi amor mesmo durou muitos anos. Nos estudamos juntos até a 8ª serie. Nos estudamos juntos eu e ela.
>
> P - E era recíproco?
> Laerson - Não era recíproco!
>
> P - Era só da sua parte?
> Laerson - Pra ela eu era muito pobre, negro!
>
> P - Ela era sua amiga?
> Laerson - E tinha um certo grau de amizade, ela não me discriminava mas pra ter algum tipo de... relacionar-se... sentir namorada, não era... não era a pessoa que ela buscava. E eu acho que ela foi instruída pra buscar algo melhor, nesse sentido a família dela, acho que encaminhou nesse sentido. E a gente estudou junto, eu pensei que ela seria logo na escola uma coleguinha, e foi exatamente o contrario, ela tinha um grupo de amizades pra lá, e eu construí outro na escola (...)

A experiência aqui mencionada por Laerson ilustra o quanto a categoria identidade tem caráter relacional e em sua definição discursiva e lingüística submete-se a vetores de força, esta imersa nas relações de poder. Nessa direção, Silva (2000, p.81) ressalta que "(...) a afirmação da identidade e a enunciação de diferença, traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais ou aos espaços sociais."

Se tomarmos como exemplo a questão do gênero na educação assim como na sociedade como um todo. A imagem do homem é associável a razão e a da mulher a emoção. Como se a racionalidade fosse um atributo masculino. Isso não seria tão significativo se não correspondesse a nível prático num fato de homens e mulheres ocupando postos de trabalho semelhantes receberem salários diferentes, sendo que os mais altos são pagos aos homens.Se estendermos essa análise a condição de vida da mulher negra essa desigualdade se aprofunda de forma mais aterradora. Essa divisão em oposições binária (identidade/diferença, masculino/feminino) trabalha uma classificação que privilegia a um dos termos o qual figura como parâmetro positivo, como modelo a ser seguido.

E o que esperar quando este perfil identitário não compreende este padrão socialmente aceito ou seguido, Pollak (1992) ajuda-nos nesta reflexão ao construir uma ponte entre as categorias memória e identidade e instiga-nos a pensar sobre o que leva uma pessoa que, tendo vivido situações extremas de negação de sua identidade, a romper o silêncio e tomar a palavra. Poder-se-ia, afirmar, segundo o autor, que a resposta a essa indagação deve ser buscada não só na capacidade ou disposição do indivíduo, mas também, no fato de que num dado momento, ao ser chamado a falar. Ele sinta-se autorizado a falar. O testemunho

transita então entre a disposição de seu portador e da possibilidade, e/ou interesse em fazer-se ouvir. Nesse sentido há aí uma negociação entre o que se propõe a falar e aquele assim o que é dizível.

Desta forma então, Pollak (1992) nos remete à idéia de que isso configura um encontro entre oferta e uma demanda de palavra no mercado das trocas lingüísticas. Um campo onde os relatos se apresentam de múltiplas maneiras e variados em função do momento em que se enunciam. Já essa enunciação se circunscreve a pessoa e aos recursos de que dispõe para operar com a realidade. Cada depoente portanto lança mão de estratégias narrativas ou modos de enunciação no gerenciamento de suas identidades, tencionando a experiência à experiência pessoal e a experiência coletiva. Experiências com o preconceito e a discriminação, por exemplo, são, sem dúvida, dificilmente comunicáveis porque compreendem um trabalho de superação do trauma, bloqueios e um esforço de diluição no discurso geral do depoente. Essa perspectiva comunga do aporte teórico de Pollak (1992) ao abordar as experiências de três mulheres nos campos de concentração e que acaba por transcender os limites fixados pelos testemunhos, construindo dados que voltando-se para o singular dão conta do geral em sua complexidade e variedade. Com base neste autor e suas contribuições recortamos um trecho significativo do depoimento de Eliene para melhor compreender essa intrincada relação das experiências do preconceito na elaboração da memória/identidade racial :

> P – Você já tinha concluído?
> Eliene – É. Logo em seguida saiu outro que eu passei e fui chamada, só que tava com o diploma em mãos, passei de novo. Mas antes disso, desse fato acontecer, eu ainda não estava trabalhando no município. Eu trabalhava em Senador Canedo à tarde. E aí, todo dia, dentro do ônibus, a gente vinha sempre com as mesmas pessoas praticamente, que é o mesmo horário à tarde e tinha um homem e um rapazinho, moreno, é, negro também. E toda vez que ele entrava, ele entrava e a gente olhava um, eu olhava para ele, mas não com interesse, achava ele bonitinho mas muito enrustido pro meu gosto. Aí, um certo dia que eu usava o meu cabelo solto e com ele cortado aqui, baixinho, né? Mas não era franja, ele ficava aqui, sabe? Era um corte, um modelo que tinha na época. Aí ele ficava baixinho aqui e aqui escovado. Aí eu entrei dentro do ônibus nesse dia com minha colega, que a minha colega é loira, bonita, alta e trabalhava junto comigo. E aí ela ficou perto desse rapaz. E aí eu não sei porque cargas d´água, ele implicou comigo, porque eu nunca nem olhei pra ele com interesse. E aí ele começou a conversar com um colega dele, só que eu ouvi o que ele falou, né? E ele desceu a lenha em mim. Acho que era um sujeitinho revoltado. E falou que uma mulher como eu só servia para ter filho, que eu era horrorosa demais, olha o cabelo dela, credo, que cabelo horroroso. Ele acabo comigo. A Sandra ficou sem...
>
> P – Ele falou isso do nada?

> Eliene – Do nada! Nunca conversei com ele, nada, nada, nada! E ele resolveu implicar comigo. E a Sandra tava perto dele, escutou tudo, só que eu também escutei. Aquilo pra mim foi um balde de água gelada. Falei assim, meu Deus do céu, que é isso, que eu nem olhei pro cara. E pra ela falar isso comigo, sendo que ele também era negro, mas só que eu acho que a revolta dele por ser negro era tão grande que ele achou em mim um ponto de escape, né? Aí, o colega dele falou: não, você ta doido, num é assim não! Mas ele tava tão amargo,e despejou aquele tanto de coisa assim... num sei.
>
> P – Ou às vezes porque ele viu né , que ela estudava, que ela tava tendo... porque você em relação a ele talvez tivesse à frente numa condição melhor.
> Eliene –...Aí a Sandra, ficou horrorizada falou -Nossa Eliene, eu fiquei horrorizada com aquele carinha, ele fala aquele tanto de coisa assim, se ele nem te conhece como é que ele fala umas coisa dessa! - eu falei, pois é, o que mais me chamou atenção é porque ele é negro também, e revoltado, revoltado, só que eu também não quis levar a briga adiante né, porque eu poderia ter falado um monte de coisa pra ele também, mais eu falei pra quê,se eu acho que ele tá só descarregando uma coisa que pra ele também é insuportável, que pra ele é insuportável, que ele ta tentando me atingir com uma coisa que tá atingindo ele que ele não tá suportando.

Para Eliene, a discriminação sofrida por parte de um outro negro,è tão ou mais desinstaladora quanto a discriminação praticada por um branco. Confirmando o que Pollak (1992) chama de sentimento de identidade, o que mesmo no seu sentido mais raso da imagem que cada indivíduo elabora de si mesmo e mostra aos outros, é primordial para a manutenção da continuidade e coerência úteis ao processo de permanente reconstrução do eu.

Este processo descortina a força das referências familiares e sociais e vai desenhando a trajetória de vida, operando com fronteiras de confronto e pertencimento na elaboração daunidade física destas identidades. É gerada numa vida trespassada e por vezes transfigurada por histórias reais e fictícias que afloram no relato dos sujeitos como verdades por vezes parciais e transitórias.

Nossos entrevistados narram e idealizam suas histórias, transitando no terreno de origem e de reconstrução da memória e da invenção porem circunscrito por determinantes histórico-culturais que lhes moldam o seu sentido do eu e assumindo porém que:

> (...) nenhum depoimento pode ser considerado como rigorosamente fiel a tão almejada verdade dos fatos. Pois todo testemunho é antes de mais nada auto-biográfico. Implica a rearrumação de várias lembranças. Provoca um trabalho de construção que transforma longínquas reminiscências em discurso organizado e razoavelmente lógico. A partir do momento que a pessoa for convidada a dar seu depoimento ela repensa o assunto e aos poucos vai elaborando seu discurso. (AUGRAS 1997, p.28).

Pollak (1992, p.45) amplia essa análise ao trazer da relação memória/identidade a constatação de que as pessoas elaboram um sentido que é fundamental tanto a sua auto-imagem quanto a imagem que será "negociada" com os outros. Uma construção imagética que possa adquirir, ao longo da vida, referente a ela própria "a imagem que ela apresenta e constrói, e apresenta aos outros e a si própria para acreditar na sua representação, mas também para ser da maneira como quer ser percebida pelos outros". Nessa direção Laerson elucida o modo como negocia sua imagem e constrói a representação de si mesmo e contempla o aspecto continuidade (POLLAK,1992) no processo de construção de sua identidade:

> E é, eu nunca deixei por imposição mesmo, eu sempre me fiz valer da minha capacidade e nunca deixei que a questão deu ter sido negro, deu nascer negro ... melhor dizendo, fosse algum fator que me impedisse de fazer alguma coisa né! Se alguém é... é... mostrava ou tentava mostrar que eu era negro e esse era um fator que me inferiorizava, imediatamente eu contrapunha mostrando capacidade, mostrando competência em tudo aquilo que era pedido.

Existe uma relação intrínseca entre memória e a construção de identidade por diversos recortes de conhecimento. Propõe-se aqui que se acrescente a esta relação a percepção da construção da subjetividade demarcada pela questão racial (ENNE, 2004) já que estas ao se transitarem entre passado e presente nos permitem ativar o que chamamos memória? E trazendo para a arena de nossa discussão, verticalizar esse questionamento. Que liames e elos entrelaçam não só o passado e presente, de cada um dos sujeitos pesquisados, como também o conjunto deles à memória coletiva.

A identidade não é inata, pois o contexto social alimenta as condições para os vários modos e alternativas de identidade. A palavra identidade traz no cerne a idéia de uma singularidade na relação com os outros homens. E assim pode se afirmar que a identidade se imiscui nos acontecimentos do cotidiano de cada pessoa, produzindo nela uma gradual imagem de si mesma, cuja substância se constrói e nutre nas experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as contínuas e crescentes ampliações de outros círculos nos quais outros sujeitos investidos de sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação coabitam. Vejamos como a identidade de Cecília é marcada pelo modo explícito com que a questão racial é encarada por seus pais. Tomemos as colocações de Cecília ao retomar o tratamento dado na sua família a discussão racial e a sua identidade para refletir:

> P - Cecília assim, da sua mãe, do seu pai que você considera assim que foram traços importantes na sua formação, que você pegou deles assim, que você considera são duas que meu pai e minha mãe, são legados dele pra mim?
> Cecília - Do meu pai apesar de não ter uma participação na escola ativa, mas cobrança sempre que tinha que ter, um bom desempenho, que tinha que ser o melhor e tal, mas eu me lembro de uma coisa que ele falava quando a gente, todos nós fomos pra escola, que na realidade a gente não tinha que pegar nada do que era de ninguém, mas o que era nosso nós tínhamos que não deixar ninguém nos tomar, que era nosso. E que nós éramos negros e que isso não nos fazia diferentes intelectualmente das pessoas. Isso era simplesmente...

É preponderante na fala do pai de Cecília a percepção de que a condição do negro no Brasil esta inserida na luta pela ocupação de espaços sociais e no enfrentamento de relações de desigualdade.Uma percepção que erigirá em Cecília ,clareza na percepção de seu pertertencimento racial e do custo-benefício disto, e que resultará no terceiro elemento constitutivo da identidade segundo Pollak (1992),osentimento de coerência.

> P - O seu pai explicitava a questão de vocês serem negros?
> Cecília - Isso! Sim, sim, claramente nós somos negros, nós somos negros né. E aí as pessoas não vão querer que vocês estando nesse espaço pequeno que é de vocês, elas vão impedir na realidade a gente tinha que ter consciência disso, mas vocês não vão deixar que as pessoas peguem o que é de vocês, vocês não vão pegar o que é dos outros, mas vocês estão lá pra pegar o que é de vocês. Então essa determinação a gente sempre teve de as vezes ser o melhor. Talvez em alguns momentos, alguma pessoa nos diga, será que isso não atrapalha mas pra quem tem que lidar com o preconceito, com a discriminação, era algo importante essa determinação.

Subtenda-se aqui que este "espaço pequeno que é de vocês" ao qual se remete o pai de Cecília, é o lugar reservado ao negro no contexto das relações sociais nos postos de trabalho de baixa qualificação e conseqüente baixa remuneração, na ausência na escola a medida que a escolarização avança, no difícil acesso aos bens materiais e simbólicos e a pouca mobilidade social do negro.

> P - Você acha que o fato de seu pai explicitar sua condição de pessoa negra, pra vocês não foi uma coisa negativa, na verdade isso te ajudou?
> Cecília - Foi, me ajudou, e que nós tínhamos potencialidades, e que nós podíamos competir de igual e que nós teríamos dificuldades nessa competição!
>
> P - Porque eram negros!
> Cecília - Porque éramos negros!
>
> P - E sua mãe, sua mãe falava sobre isso?

> Cecília - Não, minha mãe falava e sobretudo da minha mãe o apoio, o desempenho, né!
>
> P - Mas ela, pra ela o fato de vocês serem negros ia pesar em algum sentido, na vida pra vocês?
> Cecília - Sim ela também!
>
> P - Ela abria, ela falava disso em casa?
> Cecília - Nesse momento os dois, por poucas vezes eram de comum acordo nessas questões. Até porque a minha mãe, no mundo do trabalho e aí ela trabalhava com pessoas ricas aqui em Goiânia, madames e ela percebia claramente essa questão das relações de poder as relações de trabalho ou as vezes até mesmo a questão da confiança, o fato de ser negro, que você vai roubar, que você não sabe fazer as coisas, então tudo isso era falado em casa. E aí minha mãe dizia que a gente tinha que ter uma paciência porque as pessoas só conseguiam ver num primeiro momento isso, mas depois elas conseguiriam ver outras coisas na gente. Na escola não seria diferente também, que a professora ia olhar como simplesmente... meu apelido era cabritinha (risos) cabritinha, então meu pai falava e a minha mãe falava então vai olhar e vai falar é só uma cabritinha negra, depois pessoas iam dizer, não olha aquela cabritinha negra tem alguma coisa!

A família aqui ao explicitar a Cecília a assimetria das relações com que ela se depararia trazem elementos que corroboram a construção da autoconsciência e da auto-imagem de Cecília com base no marcador identitário cor/raça e a introduzem já na infância na percepção do tratamento desigual contra o qual a pessoa negra tem que lidar. Quando trazemos essa discussão a tona estamos considerando que o que elabora essas memórias aporta-se na idéia de que "é no presente que a construção do passado é disputada como recurso para a construção do futuro que responda as aspirações do presente" (ENNE, 2004).

Sob a análise de Pollak (1992), a compreensão da memória avança quando ele afirma que é na memória coletiva que se pode encontrar fundamentos de uma dada identidade e até mesmo consciência histórica da própria cultura. O relato de Cecília caminha nesta direção quando aborda que não havia esse sentimento de não se enxergar como negra na sua família, pois nos eventos que reuniam seu grupo, havia também o reconhecimento da identidade racial de que eram portadores. Uma das funções da memória coletiva consiste em desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo que comunga de um passado em comum e que são partícipes de uma memória. Ao compartilhar uma memória, o indivíduo elabora um sentimento de identidade que transita no campo histórico, no real e no campo simbólico. Cecília explícita a consciência desse pertencimento reportando-se à sua família nesse relato: (...)Não é negro! Oh, aqui vai fazer um pagode é dos negão e tal! E quem quiser é assim, nós somos negros! Então, por exemplo, a casa do meu tio era uma casa que quase todo fim de semana tinha festa, mas aonde vou lá no Mindoim, na casa do negão!

Enne (2004) enfatiza que a memória reconstruída passa pelo que Pollak (1992) nomeia de enquadramento de memória na qual a atividade de escolher o que se quer lembrar ou esquecer é sempre recorrente. Essa estruturação de memória também se efetiva com base nas preocupações do presente e como estratégia dos agentes sociais no processo de ancoragem das identidades, pois há, para Pollak (1992, p.204), "ligação fenomenológica muito estreita entre memória e o sentimento de identidade".

A autora pensa a relação entre memória e identidade fundada em agências sociais que, por seus fluxos e interações, estão longe de ser uma realidade naturalizada (ENNE, 2004). É algo da ordem de construção e reconstrução permanente nas quais a posição de cada agente social, ao construir suas memórias ou traçar os seus projetos, é promotora das identidades individuais e coletivas.

1.2 Elementos constitutivos da identidade: negociação, diferença e movimento de construção e reconstrução

Segundo Hall (2000), na atualidade há uma espécie de "explosão discursiva" acerca do conceito identidade. Ele constata que esse conceito vem sofrendo críticas ferrenhas. E muitas são as interpelações que estão sendo levantadas sobre a identidade enquanto uma grande desconstrução desse conceito está se efetuando em diversas áreas disciplinares, porém, um ponto consensual emerge desse cenário a crítica a idéia de uma identidade "(...)integral, originária e unificada(...) (HALL, 2000, p. 103)". Tem-se criticado a figura do sujeito auto-sustentável, que ocupa o lugar central na metafísica ocidental. Já no discurso critico feminista da crítica cultural bebe-se da fonte psicanalítica com seus processos inconscientes da formação da subjetividade em contraposição às chamadas concepções racionalistas de sujeito. Na celebração das perspectivas pós-modernas preconiza-se um "céu" performático. E assim vai se desenhando um cenário que favorece a crítica antiessencialista no que concerne a concepções etárias, raciais e nacionais da identidade cultural e do que Hall chama de "política da localização" (2000, p. 103).

O autor postula que muito mais que tentativas de superação de inadequações conceituais e alcance de verdades e produção de conhecimento positivista, a linha da desconstrução propõe os conceitos chaves 'sob rasura'. A dificuldade de desenvolver o conceito de "identificação" na teoria social e cultural apresenta a mesma limitações de entendimento que a identidade, mas o autor a elege em detrimento do conceito identidade

No senso comum a idéia de identificação é erigida com base no reconhecimento de algumas origens comuns ou de elementos caracterizados ou de um ideal partilhado com outros grupos ou pessoas. Sendo assim, a identificação seria determinante para a solidariedade e fidelidade do grupo.

A identificação, neste aporte, opera sob rasura enquanto intervalo entre inversão e emergência uma idéia que não pode ser pensada da forma anterior, mas sem a qual alguns questionamentos delineadores não podem sequer ser considerados. Portanto, este "sob rasura" indica que os conceitos não podem mais ser pensados em sua forma originária, e têm que ser reconstruídos, pois na falta de outros conceitos, que possam suplantá-los e, embora não tenham sido dialeticamente superados, não se pode evitar de usá-los, porém este uso tem que ser de forma destotalizada.

Hall (2000) busca luzes tanto no repertório discursivo quanto nos elementos da psicanálise. Na abordagem discursiva essa definição contrasta com o "naturalismo" pois concebe a identificação como uma construção de algo sempre em processo, desta maneira a identificação não está totalmente determinada no que tange a ganhá-la ou perdê-la. Podendo também ser sustentada ou abandonada. Apesar de ter aspectos em que, mesmo sendo assegurada, ela, a identificação, não anula a diferença, mas sobretudo compreende a fusão ou fantasia de incorporação na qual se encontra o "mesmo" e o "outro". Neste sentido ela também é considerada por Hall (2000, p. 106), um processo de "articulação", "uma suturação", "uma sobredeterminação", e não uma subsunção.

Entre o demasiado e o muito pouco, a sobredeterminação ou a falta nunca um ajuste completo, uma totalidade. E como prática de significação a identidade se submete ao jogo da "diferença" por meio do qual ela opera, seguindo "a lógica do mais-que-um" implica num trabalho discursivo e a marcação de fronteiras simbólicas na sua configuração (Hall,2000, p. 106). Sendo assim, sua consolidação requer, através da produção de efeitos de fronteira, aquilo que é deixado de fora ou seja o exterior que a constitui.

> O conceito de identificação herda, começando com seu uso psicanalítico, um rico legado semântico. Freud chama-a de "a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa" (Freud, 1921/1991). No contexto do complexo de Édipo, o conceito toma, entretanto, as figuras do pai e da mãe tanto como objetos de amor quanto como objetos de competição, inserindo, assim, a ambivalência no centro mesmo do processo. "A identificação na verdade, é ambivalente desde o início" (Freud, 1921/1991: p.134). em *Luto e melancolia*, ela não é aquilo que prende alguém a um objeto que existe, mas aquilo que prende alguém a escolha de um objeto perdido. Trata-se, no primeiro caso, de uma " moldagem de acordo com o outro", como uma compensação pela perda dos prazeres libidinais do narcisismo primal. Ela

> está fundada na fantasia, na projeção e na idealização. Seu objeto tanto pode ser aquele que é odiado quanto aquele que é adorado. Com a mesma freqüência com que ela é transportada de volta ao seu inconsciente, ela "empurra o eu para fora de si mesmo". Foi em relação à idéia de identificação que Freud desenvolveu a importante distinção entre "ser" e "ter" o outro. Ela se comporta "como um derivado de primeira fase da organização da libido, da fase *oral*, em que pela ingestão, sendo dessa maneira aniquilado como tal" (Freud, 1921/1991: p.135). "As identificações vistas como um todo", observam Laplanche e Pontalis (1985), "não são, de formal alguma, um sistema relacional coerente, coexistem no interior de uma agência como o superego [supereu], por exemplo, demandas que são diversas, conflituosas e desordenadas. De forma similar, o ego ideal é composto de identificações com ideais culturais que não são necessariamente harmoniosos" (p.208). (HALL, 2000, p.107).

Na verdade parece que Hall (2000), ao desenvolver o conceito identificação e demonstrar seus vários significados com base na psicanálise, não propõe sua transposição em bloco para a análise da categoria identidade, mas busca elementos para a construção de um entendimento da identidade que fuja ao essencialismo. Essa apropriação de elementos de compreensão da psicanálise corrobora com a desconstrução de um conceito essencialista em prol de um conceito estratégico e posicional.

Hall (2000) concebe a identidade sem a presença de um núcleo estável do eu, que se mantenha o mesmo desde o seu início. Sua perspectiva transcende até mesmo o conceito de identidade cultural no qual é referendado um eu coletivo que se mantém escondido dentro de outros eus que são impostos de forma superficial e artificialmente, como no caso de um povo portador de uma história e uma ancestralidade comum e partilhada, ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertenciamento cultural ou uma unidade imutável que justapõe-se a todas as outras diferenças – supostamente superficiais.

O autor trabalha, por conseguinte, com uma concepção de identidade nunca unificada, sendo esta na verdade cada vez mais fragmentada e fraturada. Ao invés de singulares, são, na verdade, multiplicamente erigidas nos discursos, práticas e posições, podendo se tocar em algum ponto ou manterem-se em antagonismo. Em razão disto sofrem um processo contínuo de mudança e transformação, o que indica que estão sujeitas a uma historização radical.

As identidades parecem apresentar uma origem que remete–se a um passado histórico ao qual elas continuam a se vincular. As mesmas se valem dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a elaboração. Neste estudo ela vincula-se a memória não do que somos mas daquilo que nos tornamos. Enquanto para Hall (2000, p.109) a identidade tem a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas mais com

as questões “quem nos podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e como essa representação afeta a forma como nos podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p. 109) nossa análise que vincula memória e identidade indaga de onde viemos e que memória nos constituíram no que somos, sob a incidência do presente.

As identidades estão ligadas tanto a invenção da tradição, quanto a tradição em si, que é lida não como simples reiteração continuada mas como o mesmo que sofre modificações: “não o assim chamado ‘retorno às raízes’, mas uma negociação com nossas ‘rotas’” (HALL, 2000, p. 109). Embora nasçam da narrativização do eu, sua natureza ficcional não diminui sua consistência discursiva, material ou política, apesar da percepção da vinculação e pertencimento, ou seja, a suturação histórica mediante a qual as identidades nascem, se localizem em parte no imaginário (bem como no simbólico) e, sendo assim, em parte erigida na fantasia ou, ao menos, dentro de um campo fantasmático.

Para o autor, é importante compreender que as identidades por serem elaboradas no interior e não fora do discurso são produzidas em espaços históricos e institucionais específicos, segundo estratégicas peculiares. Nesta visão de que cada processo de identidade e no caso específico, deste estudo, as identidades dos professores não se efetivam no isolamento e sem tensão, mas dependem virtualmente das relações que estabelecem entre si e com os outros atores sociais das instituições formativas por que passaram, ou seja, em suas relações dialógicas . Relações através das quais esses atores sociais se formam ou se deformam imersos no universo das representações que seus grupos de pertencimento carregam. Uma imersão, notadamente, marcada pelos elementos históricos e culturais que fundamentam a forma como eles se percebem e se relacionam nos espaços e temporalidades de suas trajetórias culturais como ilustra Castells (2000):

> A construção de identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso.

Afloram também no curso do jogo de poder e suas modalidades, marcando com mais ênfase a diferença e exclusão e não a de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade, que tradicionalmente é concebida como mesmicidade que tudo abarca, uma “identidade sem costuras que elimine toda forma de diferenciação interna” (HALL, 2000).

Silva (2000) em consonância com Hall (2000) também destaca que identidade e diferença não são naturais, inatas, embora identidade e diferença tendem as ser naturalizadas cristalizadas, essencializadas. Se a princípio a identidade é definida como aquilo que se é, e dessa concepção ela parece ser uma positividade, uma característica independente, um fato autônomo (SILVA, 2000, p. 74). Sob esse olhar a identidade é auto-contida e auto-suficiente. Também a diferença é vista como uma entidade independente.

Construídas na diferença e não fora delas, as identidades vão na contra-mão da forma com que elas eram invocadas. Isso traz a compreensão dessa categoria identidade o reconhecimento de que sua constituição necessariamente passa pela desistaladora relação com o outro, da relação daquilo que não é ou com aquilo que falta. Hall (2000) chama esse último de "exterior constitutivo".

Silva (2000) abordando a diferença como elemento constitutivo da identidade nos recorda que só se é uma coisa por que não se é outra, e só não se é alguma coisa porque algo se é. Isso significa que identidade e diferença são produzidas no âmbito das relações sociais e culturais. Logo, a identidade é construída a partir do outro, entendido como aquilo que não é, o negativo que se opõe. Elas, identidade e diferença, são produzidas na linguagem e necessitam ser nomeadas. Para que uma identidade seja nomeada é preciso que se exclua o seu diferente, para que se afirme o que a caracteriza, o que a torna ela mesma.

Apenas neste caso, em oposição a identidade, a diferença é aquilo que outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é velha" "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença tal como a identidade simplesmente existe. (SILVA, 2000, p. 74).

Ao considerar identidade e diferença frutos de atos de criação lingüística significa dizer que identidade e diferença são criadas por meio de atos de linguagem, pois identidade e diferença têm que ser nomeadas. Embora a linguagem vacile identidade e diferença tem que ser entendidos dentro dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Isso necessariamente não significa que elas são determinadas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que os definem. Na perspectiva dos estudos culturais a linguagem é entendida como sistema de significação, que sofre uma indeterminação trazida pelo signo. Sendo o signo sinal, marca ou traço que está no lugar de outra coisa a qual pode ser um objeto concreto, um conceito relacionado a um objeto ou um conceito abstrato. Coisa e conceito porém não estão presentes no signo, todavia a natureza da linguagem faz com que não deixemos de ter a ilusão de enxergar o signo como uma presença.

Estando ambas em estreita relação de dependência. O modo afirmativo com que as pessoas expressam a identidade camufla esta relação. Segundo SILVA (2000), dizer-se brasileiro parece fazer referência a uma identidade que se completa em si mesma, por exemplo. “Sou brasileiro. Mas a necessidade de que essa afirmação seja feita, está no fato de que outros seres não são brasileiros. Por traz dessa afirmação pode-se ler “não sou canadense”, “não sou japonês”. Ao invés de explicar o que não se é a cada afirmação, a gramática essa simplificação de dizer “sou brasileiro ou “sou branco”, “sou negro” etc.

Um outro aspecto importante nesse entendimento é que enquanto relação social, isso significa que sua circunscrição submete-se a vetores de força e relações de poder. Onde existe diferenciação, isto é, identidade e diferença tem-se presente o poder. O processo principal pelo qual se produz a identidade e a diferença é denominado diferenciação. Figuram como marcas do poder: incluir/excluir, demarcar fronteiras, desenvolvidos e primitivos, racionais e irracionais normalizar (SILVA, 2000, p. 83).

A fixação de uma identidade como norma é um modo de hierarquização das identidades e das diferenças. O ato de normalizar significa eleger uma dada identidade em que se destaca todas as características positivas possíveis em detrimento de quaisquer outras identidades que serão sempre valoradas negativamente. A identidade tida como normal é aquela natural aceitável, singular, é considerada “a identidade” (SILVA, 2000, p. 83). Num contexto social onde há a supremacia branca o “ser branco” não é considerada uma identidade étnica racial, sendo assim a força homogeneizadora da identidade normal e diretamente proporcional à sua invisibilidade.

O anormal é constitutivo do normal enquanto atividade de diferenciação e de produção de diferença. De tal sorte que, assim como a identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição de anormal. Tudo que é deixado de fora é definidor e constitutivo do que é tido como de dentro, como também aquilo que é visto como aceitável, desejável, natural é dependente do que é tido como objeto, rejeitável, antinatural. Esta oposição binária que permeia a operação de diferenciação denota que a diferença é parte ativa na construção de identidade, num cenário onde a identidade tida como hegemônica é diuturnamente aterrorizada pela presença do outro.

1.3 Cultura, construção de sentidos e trajetórias identitárias

Os movimentos sociais têm adotado essa percepção da diferença para compreender a produção e construção cultural das identidades. A diferença como nos mostra Silva(2000)

também é construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são tidas como "outros" ou forasteiros, cujas identidades étnicas contrastam com as identidades tidas como legitimadoras ou seja aquelas pertencentes ao grupo que tem garantido o acesso aos bens materiais e simbólicos e as perspectivas de mobilidade social asseguradas.

A articulação entre raça e classe é analisada à luz dos efeitos que ela tem sobre a identidade afrodescendente num projeto de apoio à manutenção de afrodescendentes nas universidades, mantido pela Comunidade Negraeva (MS) por Backes, 2006. Essa análise pareceu-nos pertinente dado ao fato de que todos os colaboradores da pesquisa apresentarem condições de vida e ter alcançado nível de escolarização semelhante. Bakes (2006, p. 429) constata que:

> Perceberam-se vários efeitos, destacando-se que os afrodescendentes passam a ter mais força para reivindicar direitos, questionar atitudes discriminatórios, desconstruir o mito da democracia racial, construindo uma identidade cultural / racial / étnica de forma a se verem e serem vistos pelos outros como uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização.

Seu aporte teórico também é o campo dos Estudos Culturais que questiona noções homogeneizadoras de identidades coletivas, seja de raça/etnia, classe, cultura ou gênero dada a imprevisibilidade e o caráter nômade dos sujeitos. Na cotidianidade os sujeitos defrontam-se com a força da reprodução cultural e com sua possibilidade de transgressão, e assim articulam sua identidade no encontro com as diferenças. E se a vida cotidiana se reconfigura, os processos identitários são culturalmente transformados. Pois, segundo Bakes (2006, p. 430), "mudando as identidades, muda também a cultura, pois os sujeitos mudam a cultura e a cultura muda os sujeitos, pois, quando determinados grupos culturais que foram excluídos de espaços como o da universidade, passam a ocupá-lo, novos sentidos se constróem provocando mudanças nas identidades culturais.

A cultura abre-se como grande campo de negociações, já que é espaço de construção de sentidos, das identidades, das diferenças. Campo de lutas e contestação e o *lócus* da produção do sentido onde são travadas relações de poder. Produtora das identidades e das diferenças gera identidades normais/anormais, legítimas/ilegítimas, dignas/indignas, brancas/negras.

Narrativas culturais, na perspectiva dos Estudos Culturais, valoram as experiências de formas de vida dos grupos sociais. Algumas são tomadas como cânones, outras proscritas. Produzindo tudo e todas, a cultura muitas vezes associa a diferença com inferioridade, demarca lugares produzindo a lugarização (BAUMAN, 2004) que define os lugares que cada um pode ocupar.

É também, ela, a cultura, que pode fazer um indivíduo envergonhar-se de si e até mesmo procurar outras identificações, ou nos faz sentir orgulho por pertencer a um dado grupo, daí sua ambivalência, no bojo de suas contradições que se gesta a indignação ou resistência ao mesmo que se estabelecem alianças para minar os processos de dominação/exploração no qual afloram a discriminação e racismo. Isso se mostra visível no relato de Cecília acerca dos conflitos de identificação de uma de suas amigas de infância:

> Cecília - Na pracinha da Vila União. Ah, tinha a Letícia e que eram mestiças, que eram uma família também assim. Então cada um deles era duma cor. O Leandro era negro, bem, da pele bem negra, do cabelo bem liso, A Letícia mais ou menos, a Lenice branca e a outra negra. Então você tinha, já tinha a família da casa da Rosana, que toda a família dela era negra de mãe e o pai branco e ela dizia que ela era branca e a gente dizia você não é branca!
>
> P - E ela era negra?
> Cecília - Era negra, na realidade ela é mestiça, mas muito mais uma ascendência negra, mais puxando pro lado da família da mãe .Mas ela negava! Tanto é, que quando as primas dela chegavam ela não... ela não queria brincar com as primas (risos)! A gente! E até hoje ela nega! Até hoje a gente percebe que a uma negação desse lado, até porque do lado da mãe tem essa questão da negritude, e tem um problema de doença mental muito grande, do lado do pai tem três primas que morreram no hospital psiquiátrico. E do lado da mãe tem a avó que morreu recentemente com problema psiquiátrico e tem mais umas duas primas. Então assim, tem um lado que ela quer aproximar, mas aí eu vou pra cá, mas aí tem a questão da cor da pele né, tem essas questões. Mas assim, a gente brincava com todo mundo, não tinha muito isso não!

A cultura é produtora das identidades e das diferenças, estas por sua vez são fruto dos inúmeros processos de negociação cultural que se efetivam em conceitos específicos e em condições de emergência.

Hall (2000) afirma que vive-se no Ocidente um momento histórico e cultural, onde se fazem audíveis as vozes da margem ou seja posições cristalizadas são perturbadas pelos grupos que pleiteiam a legitimidade de suas diferenças. A perturbação provocada por essas

vozes e experiências de determinados grupos está atrelada às políticas culturais da diferença promovendo aberturas no espaço dominante.

> A medida que aumenta o nível de ensino diminuem as chances das classes populares terem acesso a ela. Quando estas classes populares são negras, por razões históricas de discriminação e preconceito, as dificuldades são maiores ainda (HALL,2000).

É recorrente nos depoimentos de todos os professores entrevistados o fato de que ao longo de suas escolarizações, à medida que nelas avançavam havia uma redução drástica no número de negros com os quais eles conviviam, o que confirma a afirmação acima:

> P - É, quando você tava cursando a... mesmo no ensino médio, era comum você ver muitos negros nas suas salas de aula?
>
> Cecília - Não, quase que sempre eu sempre fui a única negra na minha vida escolar!

Esse afunilamemto da entrada de estudantes negros ao longo da escolarização é relatado também por Laerson:

> P - Ah, isso que eu queria te perguntar a medida que você avançava na sua escolaridade foi diminuindo a quantidade de colegas negros?
> Laerson - Foi... Ah, sem duvida, principalmente depois do ensino fundamental, quando eu terminei a primeira fase do ensino fundamental a quantidade de negros era bem mais reduzida do que no inicio. No inicio tinha... eu lembro de alguns o Amarildo, a Luciana (inc), a Expedita, enfim os colegas negros que eu tinha ao longo desse período, a Cristina, foram sendo alijados da escola, e permanecia mais os brancos. Teve uma época na oitava serie, era eu mais uma colega num total de quarenta, quarenta e tantos alunos, na época era eu e uma colega negra e o resto tudo branco.
>
> P - Quando chegou a faculdade só você numa turma?
> Laerson - Na faculdade, na minha turma, só tinha eu, depois que entrou outro colega. No final deve ter terminado três, quatro.

No entanto, os afrodescendentes contrapõem-se a essa situação, por meio de combate, organização e resistência. Eles vão instaurando dissonâncias na lógica da exclusão que vai sendo forjada ao longo de toda escolarização, os colaboradores desta pesquisa são a prova viva dessa realidade. A presença de homens e mulheres negros na universidade e estimulam que mais pessoas deste grupo cultural e de outros, que se posicionam como “minorias” lutem por seu espaço onde antes só transitavam “os grupos dominantes” (BACKES, 2006, p. 432).

A discussão acerca da identidade cultural, termo usado por Backes (2006, p. 434) requer que se saiba sob que aspecto ela se constrói se é em torno da classe a que pertencem os sujeitos envolvidos, se é uma questão racial, ou se é fruto da articulação classe/raça. O autor alerta que num primeiro momento a classe parece mais decisiva nessa análise do que a raça e defende que a perspectiva dos Estudos Culturais classe e raça se articulam pois para ele:

> O determinismo de classe não permite compreender as inúmeras diferenciações "(...) tais como as divisões sociais as contradições que surgem em torno de raça, etnia, nacionalidade e gênero" (idem, ibid, p. 304). Já o determinismo de raça deixa de olhar para o necessário que todas as dimensões da vida tem, inclusive, a construção da identidade cultural. O acesso ou não a determinados bens materiais implica uma forma específica de identidade cultural e racial. A dimensão econômica atravessa a raça na cultura e vice-versa. Segundo Hall (2003), raça é "(...) a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder sócio-econômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo" (p. 65, grifo nosso).

E o caso da dificuldade de um dos professores entrevistados quando tenta dar uma identificação racial aos pais, talvez até pela diversidade de classificações existentes no Brasil:

> P - Um setor que a condição financeira das pessoas é melhor, então você não teve muitos vizinhos negros. Você num teve assim, e na família você tinha... vínculo com primo? Tinha alguma pessoa do lado, eu esqueci de te perguntar seu pai e sua mãe eram negros?
> Orozimbo Jr. - Eles eram mulatos...
>
> P - Espera aí.
> Orozimbo Jr. - Mulatos, meus pais eram mulatos, morenos né, mas não negros. Especificamente, negros, eu não considerava negros.
>
> P - Você tinha ascendência negra?
> Orozimbo Jr. - Sim!
>
> P - Seus avós?
> Orozimbo Jr. - Sim! Oh! Oh!

Os teóricos e escritores pós-colonialistas afeitos a discussão racial comprovam como as identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas da nossa vida individual e comunitária dos processos e dos produtos culturais. A raça consegue uma grande parcela de seu poder em função de seu próprio "encobrimento" (Hiddeness).

Branquidade ou "whiteness" é o mesmo que qualidade ou condição de ser branco. Termo usado por Tomaz Tadeu Silva (APPLE, 2001, p. 61). Na fala usual sobre o que é ser branco, nossa linguagem mostra a invisibilidade de relações de poder. Uma condição, não de

ser branca, mas de ser tomada como mais branca, e que parece alcançar a pessoa negra, mesmo que provisoriamente, quando ela demonstra ter acesso a uma melhoria na sua condição de vida por meio da escolarização, como a encontrada no relato que se segue:

> P - Psicologia na Católica?
>
> Cecília - E é aí eu sempre me lembrava dessa fala do meu pai, né. Então eu me lembro que um dia num debate, né, sabe que uma colega loira, disse que essa coisa de preconceito, não existia aí eu disse pra ela lógico você nessa, né... você com certeza nunca foi discriminada no Brasil. Então eu acho que você ta falando dum lugar onde você não tem, e aí a gente, é negar a historia. E aí eu me lembro que essa guria olhava pra mim fulminantemente. E aí eu lembro que eu falei tanta coisa e que aí nesse dia muita gente começou a olhar pra mim e o fato também deu me colocar como negra. Então isso também e outra coisa que eu vejo que chocava as pessoas. Se identificar, mas enquanto psicóloga não, aí eu já sou morena, eu tenho um pai negro e uma mãe negra, uma ascendência negra!

Mas a idéia de branquidade ou condição de ser branco se dá como da ordem da invisibilidade, do que não existe e se presta para designar o grupo social que é tomado como humanidade comum.

Essa indeterminação das classificações raciais comprova que a categoria raça enquanto critério carece de definição, pois é cambiante e difícil de alcançar em todas as suas nuances.Contudo raça além de manifestar o continuum de um tipo físico ideal, também traz no bojo formas que dinamizam o conteúdo cultural e estão sujeitas a força dos discursos ideológicos.

1.4 Identidades em negociação :legitimadora, de resistência e de projeto

Esse entendimento coloca a construção de identidade como algo que transcende, como já foi referido anteriormente, às dimensões do individual e coletivo e alcança o caráter de negociação entre indivíduo e sociedade. Por não estar acabada e por apresentar movimento, ela estabelece permanente processo de interação e fluxos. Isso nos abre, portanto, à percepção de múltiplas identidades, cujos fluxos as move a partir das fronteiras interativas e da diferença como elemento constitutivo da identidade.

O movimento que a tudo capta enquanto característica das coisas, também está presente na identidade e instala a importância da identidade não como algo construído de modo estanque, mas como algo que vai se construindo, ou melhor dizendo, como processo de identificação, trascendendo uma idéia de produto. Ele, ao ver a materialidade do ser humano,

estende a ele a característica de todo material, ou seja, sua possibilidade contínua de transmutar-se em algo novo. Uma transformação material que enriquece a condição humana com o aspecto da plasticidade, onde pode-se, pela ação consciente, negar seu passado no futuro conjunto das condições objetivas em curso e, ao negar, negar o que lhe foi negado, abrir-se à transformação de si e do ambiente social em que vive. Essa reflexão pode ser exemplificada neste trecho do relato de Orozimbo:

> Orozimbo Jr. - Não, porque assim pra mim... pra mim particularmente eu tinha que mudar um paradigma que era da família. O primeiro o de estudar porque nenhum dos meus irmãos concluiu o curso superior e todos taxavam que estudar é uma grande besteira, que o que nesse sentido era ganhar dinheiro. Eu sempre achei que ganhar dinheiro era muito importante, mas associado a um crescimento pessoal, a um conhecimento de vida, a determinadas temáticas. Eu sempre vislumbrei, mesmo na adolescência o fato de ser professor, tanto que o primeiro curso foi o de História. Então eu visualizava o professor! Agora o conhecimento especifico era em Ed. Física, História, Matemática ou Português eu não sabia. Mas quer dizer, eu acabei acertando, me encontrando no curso de Ed. Física. Ficou lá pra mim a historia que eu tinha que mudar a minha historia a partir de um esforço muito grande pessoal e que em um determinado momento ele tinha que acontecer, até mesmo sem meus pais. Então ficava a questão de ser ajudado por quem queria, pudesse me ajudar que foi esse senhor, seu José de Sousa Lobo, a esposa dele a Dona Eva, algumas... algumas pessoas nesse sentido. Então pra mim eu tinha que mudar a forma como as pessoas me viam e como a minha família também, tinha visão sobre mim. Eu só... vislumbrava mudar isso, quando eu conseguisse um curso superior, um trabalho com estabilidade como eu tenho hoje na prefeitura de Goiânia, como aqui um dia eu vou assumir no Estado também. E a gente pode ta recebendo a critica, ce falar: ah, o professor ta ganhando pouco, tudo mais. Mais eu acredito nessa condição de... de... ta sobrevivendo (...)

No confronto de suas representações sociais com suas experiências e ações e com as dos que dividem as instâncias sociais em que transita é que o indivíduo se apercebe do que é ideológico em suas representações e ações. Este é o campo onde se pode pensar a realidade e seus significados, questioná-los e implementar ações que se distinguirão, por sua novidade e que remeterão cada indivíduo à consciência de si mesmo, de seu grupo social e de sua classe como frutos históricos produzidos pela sociedade e suas possíveis escolhas entre a permanência e a transformação. Isso se mostra bastante evidente no esforço que Orozimbo realiza para mudar a visão que sua família tem dele a partir da busca de uma formação acadêmica e com ela de perspectivas de uma certa mobilidade social.

Na raiz etimológica da palavra identidade o termo *idem* (tornar comum) remete-nos a uma definição que requer para sua completa apreensão que se considere a remissão ao

outro para então estabelecer o que é idêntico. Deste olhar conclui-se que a identidade é uma categoria transitiva, que implica em relação de semelhança e diferença (ENNE. 2004, p.6)

> Neste sentido a construção de identidade em termos sociais, que podemos entender aqui, como maneira pela qual me vejo e desejo ser visto pelos outros, nunca será puramente individual (pela própria matriz etimológica de indivíduo, aquele que é único e que não se divide) mas, sim, pensada em relação ao coletivo.

Sob o filtro da proteção da família Eliene crescia sem se dar conta das práticas racistas com as quais haveria de se deparar:

> P – Teve outras histórias em si, que você se lembra assim de tua infância?
> Eliene – Não de minha infância. Não tem dessa questão. Acho que nessa questão eu fui protegida mesmo. Tanto que a primeira vez eu nem sabia que tinha esse tipo de coisa tão forte assim. Eu fui saber depois que esse menino gritou desse jeito, quer dizer, daquela hora em diante eu percebi que tinha diferença.

Todo indivíduo ao nascer, se depara com um mundo já organizado, porém ele está completamente aberto às influências dessa realidade que o circunda. Na sua ação sobre essa realidade, ele não só se apropria do real como agrega sentido pessoal ao que é tido como significação pessoal. E nesse cenário marcado pelos anseios da sociedade, as condições objetivas e o que foi introjetado é que se comprova que o processo identitário se dá sempre onde se entrecruzam aquilo que é com o que é possível.

A subjetividade se erige com base num universo de significados que dá a cada um a condição humana. Logo é possível dizer que muito mais do que criar o mundo, o homem, incansavelmente, constrói sentido para o mundo em que vive, alternando também seus caminhos e isso se dá sempre vinculado a outros homens. Na relação com o outro é que nos nos damos conta do que somos e sentimos, e pode-se então afirmar que é no campo da alteridade que nos constituímos no que somos. É na relação com o outro que nos familiarizamos com o universal que nos iguala e nos individualizamos pelas diferenças que nos distinguem.

Portanto um dos elementos apontados nesse estudo é que a identidade que é notadamente relacional, não pode, então, ser reduzida a uma mera referência particular, porque assim se deslocaria para um *locus* onde não poderia realizar-se, deslocada da história e fechada em si mesma.

Sendo assim é possível afirmar que o caráter multifacetado e dinâmico do conceito de identidade impede um alcance real de todas as suas nuances, mas a título de estudo introdutório no recorte da identidade racial detemo-nos em algumas discussões acerca da categoria, contudo reconhecendo a impossibilidade de esgotar a reflexão sobre a mesma.

O risco de um universalismo homogeneizador, cujo silêncio camufla as diferenças, é muito ressaltado nos estudos de Munanga (2002):

> A despeito de existir uma identidade humana universal, há também a diversidade de modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, julgar, de sentir, próprias das comunidades culturais de língua e de sexo, as quais pertencem os indivíduos, que são irredutíveis às outras comunidades.

E o autor segue destacando seu entendimento da identidade como fonte de sentido e de experiência, ao dizer que: (...) "não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua, nenhuma cultura que não faça, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ele e outra, entre 'nós' e 'eles'."

Sendo assim, somos apresentados à idéia também trazida por esse autor de que a identidade, enquanto conhecimento de si, figura sempre como construção e não como descoberta e nunca é totalmente dissociada da pretensão de ser percebido pelos outros. Esta concepção nos leva à idéia de identidade enquanto processo de construção de sentido com base em atributos culturais. É possível até afirmar que em diferentes contextos engendram-se diferentes identidades, o que possibilita até uma pluralidade de identidades. Daí a importância de identificar "por quem" e "por que" são construídas as identidades. Nesta construção social estabelecem-se relações de força que configuram três tipos de identidade: a legitimadora, a de resistência e a identidade-projeto (CASTELLS,2000).

A partir do trecho da entrevista abaixo, em que um dos professores entrevistados descreve um episódio de discriminação por ele vivido é possível visualizar as três modalidades de identidade referidas:

> Orozimbo Jr.- Sim! É a única vivência que eu tive foi no trabalho na Casa de Eurípides, que o diretor da Casa de Eurípides, Jeziel, médico né, muito mais característica a questão ariana, olhinho azul, meio carequinha, o dia que ele, assim... que eu achei o fim da picada. Foi o dia que eu resolvi não trabalhar mais na Casa de Eurípides por uns problemas de ordem pessoal, que eu tive com ele, eu não concordava com as opiniões dele, mas sempre trabalhava isso de uma forma pessoal. Não sei o que que aconteceu no dia, aí ele virou pra mim e falou, ah, você quer saber de uma coisa, você não é nada, você não vale nada! E assim e foi uma coisa muito marcante pra mim,

> e eu me segurei pra que não houvesse agressão. Eu realmente me contive pra que não houvesse agressão física, e resolvi daquele momento em diante, que eu ia trabalhar dia-a-dia, contando os dias pra mim sair da clinica, pra mim pedir demissão e sair da casa de Eurípides. Nesse sentido eu me senti discriminado só que ele colocou o valor talvez não tivesse expressado alguma coisa com relação a cor, mas com relação ao ser humano eu me senti assim, um tapete, eu me senti realmente embaixo. E resolvi que não iria mais trabalhar na Casa de Eurípides, aí eu trabalhei, eu trabalhava dia-a-dia porque tinha que sustentar minha família mais sabendo que eu ia ped demissão no final do caracterizar com relação a cor, mas foi uma... foi um diminutivo com relação a minha pessoa.
>
> P- Talvez porque ele era médico e os médicos tem por hábito se acharem superiores as demais profissões, as demais pessoas né! Acham que exercem uma profissão assim de tamanha importância que as outras são menores. Talvez nem tanto pela cor né, pode até ser que tivesse embutido ali também, a questão da cor, mas assim, ouvindo você, a impressão é mais que... Junior você... você acha assim se você... se você fosse uma pessoa branca você teria mais oportunidades na sua vida, de trabalho? Você teria realizado mais conquistas? Você acha que sim ou não?
> Orozimbo Jr.- Eu acho que sim. Apesar de eu não carregar muito a idéia de que existe a discriminação tão forte, eu percebendo isso que não existe pra mim, mas eu sei que ela faz diferença!

O médico aqui mencionado pelas próprias características físicas e pela profissão, uma profissão predominantemente exercida por pessoas brancas oriundas de classe social privilegiada, figura como sendo o portador da identidade legitimadora. Sua condição de homem branco, seu cargo de chefia são elementos que o localizam na correlação de forças identitárias e relação de poder em curso.

O depoente aqui se posiciona como portador da identidade de resistência ao sofrer a violência simbólica e o tratamento derespeitoso por parte de seu chefe tem sua dignidade ferida e sua pessoa desvalorizada e desabafa nessa que pode ser a frase mais representativa do que é vivenciado pelas pessoas portadoras dessa modalidade identitária (...) mas com relação ao ser humano eu me senti assim, um tapete, eu me senti realmente embaixo(...).

Essa situação não só impulsiona a saída de Orozimbo daquele emprego como lhe amplia a percepção de sua condição de pessoa negra, confrontando a identidade legitimadora que cerceia sua expressão e sua mobilidade em termos sócio-econômicos conduzindo-o em direção a uma possível identidade de projeto:

> (...) Em muitas situações o fato de ser branco, de estar em uma determinada é... um espaço social ele faz uma diferença. Eu acho que, não que eu gostaria de ser branco, com certeza de ser negro, mais negro. Mas eu sei que se eu tivesse uma característica mais branca, eu teira conseguido alguma coisa a mais, com certeza! Eu acho que sim.

A identidade legitimadora é aquela que, criada pelos grupos dominantes da sociedade, tem como objetivo a expansão do seu domínio sobre os demais atores sociais. A identidade de resistência, por sua vez, é elaborada por atores sociais que se encontram em posições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação, apresenta-se como espaço de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que norteiam a lógica legitimadora da sociedade. A identidade de projeto se forma a partir de uma resistência inicial dos sujeitos sociais. Esses sujeitos, porém, vão implementando a partir de uma base material cultural que tenham à sua disposição uma nova identidade que redefina sua posição na sociedade e que pode promover até mesmo a transformação do conjunto da estrutura social (CASTELLS, 2000)

Na própria discussão sobre a estética negra é possível observar o trânsito nessas identidades por parte de Cecília. Esse aspecto é bem visível no trecho da entrevista quando Cecília relata o uso do pente quente como uma prática trazida de Minas Gerais e usada por sua mãe para cuidar dos cabelos dela e de sua irmã:

> P - Ah, eu ia te perguntar como é que você se arrumava?
> Cecília - Na época minha mãe e esse pessoal de Minas e ... usava o tal do pente quente. Então minha mãe alisava o cabelo da gente, fazia penteados, né, assim na gente, e as vezes minha mãe trançava o nosso cabelo. Só que como a minha mãe trabalhava a semana inteira ela trançava o nosso cabelo.

A memória coletiva que entrecorta o relato de Cecília, por sua vez, é aquela constituída por fatos e aspectos julgados relevantes, marcantes e que a remetem a um grupo, a um contexto de interação familiar, no qual o uso do pente quente é recorrente nos modos como as mulheres negras de várias gerações lidavam com seus cabelos, numa busca de aproximá-las da estética branca do cabelo liso. É claro que os próprios avanços na coméstica atual vão substituir essas técnicas como a do pente quente. Mas mesmo essas mudanças na indústria cosmética, são frutos de conquistas promovidas pelos movimentos sociais negros que reivindicam visibilidade aos negros na mídia e ocupação de um espaço mercadológico, no qual as demandas da população negra vão ganhando espaço até mesmo na programação televisiva. A existência de salões étnicos vão difundindo e resgatando uma estética marcadamente afrodescendente ressaltando a identidade racial de sua clientela. Nos grupos os contextos de interação promovem um diálogo cultural entre o passado e o presente e vão forjando essa identidade de resistência.

Estes três tipos de identidade acabam por desembocar em diferentes tipos de sociedade. A identidade legitimadora produz uma sociedade marcada por uma racionalidade homogeneizadora das diferenças entre seus atores sociais e por organizações e instituições que a reproduzem. A identidade de resistência, por sua vez, desemboca na construção de "comunidades" que configuram formas de resistência frente à opressão dos grupos dominantes e sua lógica homogeneizadora. Já a identidade-projeto produz sujeitos que desejam dar sentido a sua vida individual na construção de sua história pessoal, através da afirmação como sujeito.

A despeito de todos pertencermos à grande "comunidade humana", esta comunidade não é capaz de responder à quantidade de práticas sociais cotidianas que se fazem campo de tensão, mediação e interação entre grupos e sujeitos, daí a importância de reconhecer que:

> As comunidades particulares se constituem num movimento que pode enriquecer a comunidade humana, levando-lhe algo que ela precisa vitalmente para não se esvaziar em abstração a diversidade concreta da condição humana, presente na diferença das culturas, bem como nas distintas experiências da vida comunitária (...).
> O que é fundamental é que essas comunidades particulares, para funcionarem como mediadoras entre a singularidade dos indivíduos e a universalidade do gênero humano, não se fechem sobre si mesmas, não se ossifiquem, não se enrijeçam. (KONDER apud RAMOS, 2002, p. 121).

A voz de um indivíduo isolado dificilmente se faz audível frente à diversidade de mundos sociais, por isso cada indivíduo deve juntar sua singularidade a outras que, constituindo um conjunto ou um grupo, unam-se e se identifiquem através de formas de socialização, que têm como função mediatizar indivíduo e humanidade. Nessa comunidade particular, o indivíduo abre mão de parte de sua autonomia na relação com seus pares, durante o processo de construção da identidade racial. Um risco desse tipo de associação, porém, são as formas radicais de agrupamento fechado em seus valores, como únicos, e que o autor denomina "comunitarismo".

Por outro lado, propõe-se uma reelaboração da visão universalista em que se mine o caráter monolítico e naturalizante da universalidade que permeia algumas teorias e práticas. Ou seja, à condição humana que nos identifica deve-se acrescer o reconhecimento da alteridade do outro, aceitando que ele partilhe essa identidade que nos faz a todos um eu, uma subjetividade.

1.5. Identidade racial, o que é isso numa construção identitária?

Considerando o Brasil um país marcado pela mestiçagem tanto biológica quanto cultural, pode-se afirmar que a identidade racial, se relaciona ao sentimento de pertencimento racial e ou étnico decorrente de construção social, cultural e política.Nesse contexto ser negro assume, inclusive, o significado de escolher uma ancestralidade africana como origem. Isto implica também na tomada de consciência construída a partirdas prescrições sociais raciais ou étnicas racistas ou não da cultura e que incidem sobre a história de vida de homens e mulheres negros.Sintetizando ser negro é um posicionamento político de assumência da identidade racial negra.

A partir deste ponto instaura-se o discurso do direito a diferença como possibilidade de instrumento capaz de interpretar essa situação, de se situar frente a ela atuando sobre a mesma inclusive denunciando as tentativas de uniformização e de homogeneização das culturas. D'adesky (2001) ressalta que o liberalismo, propugnado pelo poder face aos grupos étnicos tem duas vias uma primeira que folcloriza, de forma ainda que sutil, as heranças culturais desses grupos étnicos dominados, reduzindo seu sentimento identidade e seu poder de reivindicação. Isto é muito frequente na escola, em suas práticas. Uma outra vertente é aquela que considera a cultura dominante capaz de absorver a contribuições culturais dos grupos étnicos, sem comprometer suas características principais, dando ênfase numa identidade nacional mais forte que as etnias particulares. A cultura dominante figura como guardiã da história oficial em ambas as vertentes. Contudo como o próprio d'Adesky(2001) reitera isto é um contra-senso pois brancos e negros brasileiros bebem de fontes comuns de idéias e comportamentos, os primeiros mais africanizados e os segundos mais ocidentalizados do que pensam.

Sendo assim embora a noção de grupo étnico comprenda um conjunto de expressões de uma comunidade cultural tais como: a história enquanto epicentro de uma dada herança cultural, o espaço territorial como elemento de permanência, a percepção de pertencimento, a vida em comum motivado por vínculos diversos, bem como fatores como a raça, a religião, a língua. É preciso perceber contudo que aspectos raciais, religiosos e lingüísticos são insuficientes para a apreensão da noção de grupo étnico, pois esta implicaria também em se analisar a proporção com que esses traços diferenciais se dão na tomada de consciência e nas reivindicações coletivas relacionadas a uma determinada identidade. "(...) Essa reivindicação e a ideologia pela qual ela se expressa não são, por sua vez, compreensíveis quando não se conhece a história da inserção desse grupo na nação, o grau de crença dos seus membros em

sua unidade e a vontade de serem eles mesmos diferentes de todos os demais grupos (d'ADESKY,2001)."

A identidade étnica é portanto aquela marcada por uma unidade de grupo. No lugar em que é grande a homogeneidade cultural do grupo, os critérios que contribuem para a coesão de grupo nos levam diretamente à identidade étnica. Confirmando a grosso modo a abordagem de Selim Abou (apud d'ADESKY,2001), na qual define-se grupo étnico como aquele cujos elementos possuem, a seus próprios olhos e diante dos outros, uma identidade distinta, fincada na consciência de uma história ou origem comum.

Dentre os vários depoimentos, Cecília demonstra ter uma percepção mais completa de sua identidade étnico/racial e de gênero, quando por exemplo comenta sobre o hábito de trançar cabelos em sua família há um desejo manifesto de pertencimento étnico:

> Cecília- Exatamente, então as vezes as pessoas estão olhando mas pra mim, elas estão aqui e elas estão natural. E aí chama mais atenção pelo fato da diversidade. Então, por exemplo, como eu mesmo tranço o meu cabelo, então todo dia eu estou com um cabelo diferente. E eu tenho essa facilidade, então uma coisa que alguém vai demorar aí quinze, vinte minutos. E eu lembro um dia que eu cheguei em casa, eu ainda fazia faculdade, essa minha colega, a gente passava em casa, a gente se conheceu no ponto de ônibus ai depois nós ficamos amigas. A Keila ela tem uma é... de pais adotivos e ela sabe, ela não conheceu os pais, mas ela sabe que ela tem, e ela se identifica como afro-descendente e aí até pelo cabelo pelos traços dela. E ai ela, lembro que um dia, assim sempre foi muito difícil pra ela essa coisa do cabelo, estando numa família branca, né, todo mundo tendo cabelo liso então era uma dificuldade pentear o cabelo dela. Ai eu lembro que eu estava tomando banho, chegou em casa, falei espera um minutinho que eu já to indo só vou pentear o meu cabelo. Ela falou meu Deus, agora é que a gente vai chegar atrasada na faculdade, e essa menina pentear o cabelo! E ela me lembrava das minhas tranças né. E aí quando ela, eu lembro que ela caiu... não isso é, menos de dois minutos não pode e ela foi a faculdade inteira o caminho inteiro a menina que que há? Mas como? E aí ela falava pra todo mundo eu fui na casa dela e eu não entendi, e ela ficava assim. E eu falava ah e tal! E aí quando eu via as pessoas falando onde ce fez curso, que que ce fez. E aí eu comecei a falar uma frase que é, minha é... coisas de mãe África, né, como é que ce, então as vezes eu ensinava pra alguém e a pessoa não entendia, eu falava olha, infelizmente é uma coisa, ninguém me ensinou e ai ela falava mas como? Mas eu tenho uma ancestralidade, eu tenho uma cultura que me faz aprender com essa... então que eu tenho, então essa coisa de trançar-se tornou uma herança cultural pra mim!
>
> P- E teve toda uma vivência no seu lar com sua mãe!
> Cecília- Exato e assim as tias né, que é uma coisa que ce não vê muito então por exemplo quando a gente ia pra casa da minha tia, todo mundo trança cabelo. Então para um pega o outro, um sentado ou ta lá envolta conversando...

> P- E até um momento bem bonito de contato, eu falo assim de cuidar um do outro...
>
> Cecília- Do outro! E que é uma atitude de carinho, então depois você se vê. Então a partir desse momento eu criei uma identidade enquanto mulher negra e que eu não precisava alisar o meu cabelo e que eu podia ser bonita sem ter que usar. E aí você começa a ouvir os comentários das pessoas, as vezes do próprio negro- Porque que cê não alisa seu cabelo?- Aí nossa! Esse tanto de trança não cansa! Não, não canso é assim que eu gosto! Então, assim de se auto-afirmar, porque por varias vezes as pessoa, outro dia uma moça chegou pra mim, nem tenho muita intimidade no trabalho- Porque você não alisa o cabelo!- Aí eu disse pra ela- Porque? Gosto tanto do meu cabelo assim, acho que tem muito mais a ver com a minha altura, que tem muito mais a ver com a minha identidade- Ela falou- Ce gosta mesmo? Eu falei- Eu amo de paixão, amo de paixão as minhas tranças!

Deste modo a identidade coloca em movimento relações entre a diferença e a universalidade, e aponta para a existência de um ou de diversos fatores de unificação. Na interação com os outros indivíduos uma dada imagem de identidade vai sendo comunicada podendo ser aceita ou recusada. Isso dá a identidade a característica de processo constante de identificação do "eu".

Com base no princípio da unidade matemática de R. Ledrut (D'adesky, 2001, p. 40) a identidade se remete ao "que é idêntico, que é dotado de identidade, o que é idêntico é o que é e assim permanece", assim também o que é o mesmo pode ser "um ou múltiplo" mas acima de tudo ele "é em sua essência relacional, uma vez que implica a relação do mesmo e do outro, bem como daqueles que são os mesmos em suas diferenças, sujeitos que são semelhantes e constituem um mesmo conjunto, um mesmo todo".

No contato com o outro, o olhar não só vai ao encontro das diferenças como traz para a luz a identidade. Segundo d'Adesky(2001), Erik Erikson apresenta a identificação como um jogo de espelhos que reflete simultaneamente o olhar individual e o olhar do outro seja de condenação ou aprovação, engendrando sucessivos ajustamentos. Para ele, Erickson defende que a complexidade desse processo dar-se-ia de forma inconsciente, exceto quando condições internas e circunstâncias externas se juntam para ressaltar a percepção consciente de identidade positiva ou negativamente encarada pelo seu detentor.

De que forma se dá a passagem da identidade individual para a coletiva. D'Adesky (2001) retoma a noção de pertencimento de Malek Chebel, por quem essa é um elemento fundamental na composição de uma identidade coletiva. Esse por sua vez busca na idéia de Freud segundo a qual "cada indivíduo participa de diversas almas coletivas que são as da sua raça, da sua classe, da sua comunidade confessional, de seu país" (p. 41).

Porém, a identidade coletiva não pode ser compreendida como um mero sentimento de pertencimento, um conjunto de processos por meio dos quais o indivíduo se define no meio social, reconhecendo-se no grupo e como membro desse grupo. Esse sentimento de pertencimento está ligado a identidade, porém não se confundindo com ela. O grupo é estruturante da existência de seus membros e da identidade coletiva .

É possível, contudo que situações de despojamento e de opressão no curso das interações levem à perda de identidade e também a um processo de aculturação. Essas últimas colocam em evidência a ordem das relações antagônicas e o dinamismo intercultural existente entre grupos de status diferentes. Harmonia e conflito são situações que constituem o contexto cultural de cada indivíduo pois a cultura representa um conjunto complexo de elementos que tensionados geram processos de deteriorização ou degradação da identidade (D´adesky, 2001).

Perdas de identidade podem manifestar-se em meio a grupos onde coexistem várias culturas sustentadas por uma cultura hegemônica, essa situação é recorrente em sociedades pluriétnicas como a brasileira, onde os grupos dominados têm sua identidade negada. Tais antagonismos, geralmente acompanhados por disparidades econômicas e distorções de nível político, podem suscitar, em comunidades marginalizadas tomadas de consciência propicias as reivindicações étnicas. No caso do Brasil, que é marcado por cinco séculos de coexistência, no mesmo espaço geopolítico, de heranças culturais de diferentes grupos étnicos, esta relidade é bem complexa.

Para melhor compreender o processo de constituição da identidade racial de nossos depoentes, lançamos mão da memória, pois o seu caráter coletivo lida também com varias representações do passado trazidas por cada entrevistado dos grupos diversos em que transitaram e no bojo delas concepções e valores de que são depositárias, num processo que vai modelando as construções identitárias deste professores e professoras entrevistados e enlaçando memória, identidade e infância. Sendo assim a narrativa de uma trajetória humana se alinha a um conjunto de narrativas, que se inter-relacionam e esta, incrustada nas histórias dos grupos, a partir dos quais, cada pessoa constroe seu sentimento de pertencimento racial e elabora sua identidade socialmente.Nas páginas seguintes vamos percorrer os caminhos da memória desses homens e mulheres negros, isso nos exigiu, portanto, a escuta atenta e o esforço contínuo de perceber o processo de constituição de suas identidades raciais desde a infância, nosso recorte temporal de predileção, até a adultez em que se encontram.

CAPÍTULO II

ACHADOUROS DA INFÂNCIA NEGRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

2.1 Introdução:

A relação infância e memória é aqui construida a partir de um aprofundamento da categoria memória em Hallbawchs (2004) e Pollak (1989,1992). É feita também uma abordagem com base nas contribuições de Gullestad (2005) acerca do recorte da infância nas histórias de vida no processo de construção do "eu". Metaforicamente lançamos mão do termo "achadouros de infância", tomado do livro "Memórias Inventadas", de Manoel de Barros, pelos estudos de Kohan (2003), relacionando infância e memória. Achadouros é, portanto, uma metáfora da qual me aproprio como sendo lugares da memória nos quais pode-se encontrar memórias de infância. Nestas memórias emergiram nas histórias de vida dos colaboradores da pesquisa, recortes referentes ao modo como a criança negra se vê na produção cultural e constrói sua imagem a partir dela, a perda da infância pela inserção prematura no mundo do trabalho, e as relações interpessoais na família como elementos constitutivos do processo de construção de suas identidades.

Cada trajetória humana trouxe nas memórias a singularidade de suas experiências que, embora se mostrem distintas, se confluem nos elementos que partilham enquanto professores negros e professoras negras, portadores de uma identidade racial e um nível sócio cultural similar.

Algumas falas revisitam lugares de infância e nos conduzem aos modos diversos com que cada um experienciou o primeiro contato com o outro, que nos reconhece e no qual ao nos reconhecermos, nos vemos enquanto pessoas. Essa busca pelo que nos identifica, ao transitar pela temporalidade e espacialidade da infância nos interpela com o seguinte questionamento, seria a infância um país que não existe, de onde fomos exilados e para onde todos queremos voltar, como afirma Pavese (VOGT, 2005, s/p.), ao tomá-la como utopia regressiva? E entendendo-a no seu conteúdo utópico, localizá-la entre "a realidade cronológica de nossa existência e a fantasia cíclica de nosso imaginário e nossas recordações".

Nessas histórias de vida, queremos buscar de onde saíram esses homens negros e mulheres negras que dividem conosco não só seus relatos de infância, mas a substância de seus percursos identitários e assim fazendo, nos dizem como Saramago que a época do lançamento de sua obra autobiográfica "Pequenas Memórias" ao falar de suas memórias de infância: "(...). Um adulto escreve memórias de adulto, talvez para dizer: Vejam como sou importante. Eu fiz memórias de criança e fazendo-as, queria que os leitores soubessem de onde saiu o homem que sou..."

Nesse sentido, também Benjamin (1993) resgata a importância do narrador e das narrativas como instrumento de transmissão do passado, questiona o valor que o patrimônio cultural tem, daí seu temor pelo desaparecimento da arte de narrar no mundo contemporâneo devido à dificuldade de partilhar experiências. Para ele, o marco primeiro da figura do narrador é a reminiscência, que ao fundar a cadeia da tradição viabiliza a transmissão do conhecimento de uma geração a outra. As experiências passadas de pessoa a pessoa são a fonte das quais bebem os narradores, um esforço que marca a reconstrucão das histórias pessoais de cada professor aqui pesquisado.

A lente de Benjamin (1993) propicia sobremaneira uma critica à visão determinista da história que se centra na concepção desse tempo linear e homogêneo e propõe um tempo permeado de agoras enquanto possibilidades de realização. Ela nos sugere revisitas à memória como condição de entendimento dos acontecimentos e como espaço capaz de recompor a força motriz dos mesmos e assim atuar sobre o tempo presente. Nesse sentido, a memória sob essa perpectiva, ao ser revisitada, recompõe nessa trama em que os sujeitos imprimem significados, cuja cultura é articulada politicamente de múltiplas formas até chegar a se constituir em subjetividades sociais e processos de singularização, em que se constrói e se desconstrói identidades, edificando uma rede simbólica que se mantém estabelecendo traços de pertencimento de um grupo em relação a outro, ou seja, uma identidade contrastiva que implica modos de ser criados pelos sujeitos a partir de suas trajetórias culturais de educadores negros.

2.2 Relações entre a memória individual e coletiva

A categoria memória é abordada sob alguns aspectos dada a sua relevância para este estudo. A memória aqui é tratada como um recurso metodológico, do qual lançamos mão para podermos construir dados acerca do processo de produção da identidade negra. Nessa perspectiva elegemos os elementos contemplados nos estudos de Maurice Halbwachs (2004),

segundo os quais, a memória é individual e coletiva e também seletiva. Michael Pollak (1989/1992) traz mais contribuições à análise desta complexa categoria quando analisa o processo de reconstrução por que passa a memória tomando-a em seus aspectos de transferências, projeções.

A memória não pode ser reduzida, ou melhor dizendo, pulverizada em fragmentos, é bem mais matéria das descobertas de tantas e por que não dizer de todas as possibilidades e limitações a serem vencidas que dando nexo ao futuro ressignificam o presente. É também algo não linear, é avessa ao arranjo, a seqüência lógica dos acontecimentos vividos o que pode ser visto na não–linearidade com que relatos e análises vão aflorando no curso dessa pesquisa, que bem a imagem do canto sedutor de uma sereia conduz-nos, pesquisador e sujeito pesquisado, ao hipnótico mergulho nas águas da memória. E se assim o é, por que então não lançar mão da memória? Ora, memória é recurso metodológico capaz de produzir uma certa organização de experiência vivida e do conhecimento trazidos pelos sujeitos de rememoração, mas jamais trará o fato como o ocorrido, pois as coloridas ou cinzentas lentes do presente transforman a leitura que delas pode ser feita. Ela traz ainda o vivido pelo grupo e nele o desvelamento de ocorrência de conflitos, preconceitos, discriminação e outras situações onde se travam lutas relativas a ocupação dos espaços sociais, nesse sentido ela se faz pertinente a nossa perspectiva teórica.

Nesse sentido, a memória, no seu caráter coletivo, relaciona-se tanto ao passado quanto ao futuro,pois os fatos experienciados no passado e suas interpretações servem para atribuir o sentido a experiência do momento e para dar legitimidade a diversos interesses. Pode-se então afirmar que o modo como o passado é visto não é fixo, pois submete-se a reinterpretação, de acordo com as mudanças porque passam o presente e as condições sociais do grupo.

A questão central nos estudos de Maurice Halbwachs está na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A fonte de várias idéias, reflexões, sentimentos, paixões que assumimos como nossas são, na verdade, inspiradas pelo grupo. Ao tratar da memória individual Halbwachs refere-se à existência de uma "intuição sensível". Vejamos: "Haveria então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que - para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social - admitiremos que se chame intuição sensível" (HALBWACHS, 2004: p.41).

É importante considerar, então, que para Maurice Halbwachs, a memória não é só um fenômeno de interiorização individual, ela é, também e sobretudo, uma construção social e um fenômeno coletivo. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais. De fato, como demonstra Halbwachs (2004), nossas lembranças se robustecem graças às narrativas coletivas que, por sua vez, se reforçam por meio das comemorações públicas de acontecimentos que marcaram a história coletiva. Vale ressaltar que a memória individual se estrutura e se insere na memória coletiva.

Este sentimento que enlaça o indíviduo a seus espaços de convívio é que garante, de certa forma, a coesão no grupo, esta unidade coletiva, concebida como o espaço de influências e por vezes conflitos entre uns e outros na manutenção de um passado comum ou particularmente tomado como singular aos olhos de quem os deteêm (HALBWACHS, 2004: pp.51-2). A memória individual, elaborada a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere- se, portanto, a "um ponto de vista sobre a memória coletiva". Olhar este que deve sempre ser observado considerando-se o lugar onde se localiza o sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios (HALBWACHS, 2004: p.55).

Para Halbwachs(2004), além da formação da memória, as lembranças podem, a partir desta vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas, pois a lembrança, segundo ele, "é uma imagem engajada em outras imagens" (HALBWACHS, 2004: pp. 76-78). Ou ainda, podemos elaborar representações do passado fundadas, inclusive, na percepção de outras pessoas, no que vislumbramos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. E sendo assim: "(...) a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada" (HALBWACHS, 2004: pp. 75-76).

As lembranças podem ser simuladas quando, ao comunicarem-se com as lembranças de outros, interseccionarem-se em alguns pontos. Esse aspecto acaba por expandir nossa percepção do passado, contando com informações dadas por outros integrantes do mesmo grupo. Contudo e sobretudo, afirma Halbwachs, não há memória que seja somente "imaginação pura e simples" ou representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior isto é, todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito (HALBWACHS, 2004: p. 78; 81).

A memória individual não se dá no isolamento. Constantemente toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apóia a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória

histórica (HALBWACHS, 2004). A vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal.

Etimologicamente, a memória se relaciona à recordação, lembranças, reminiscências e também ao ato de narrar, referir e relatar. A memória inclui seu avesso, pois é, ao mesmo tempo a lembrança e seu relato (FERREIRA, 1996). Memória[1] é, portanto, tudo aquilo do que uma pessoa se lembra, como também sua capacidade de lembrar. Fisicamente, é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. A memória, contudo, não é propriamente história. Memória é o que registramos em nosso corpo, repositório de memórias (GULLESTAD,2005). História é, todavia, a narrativa que montamos a partir da nossa memória, a construção do que lembramos. Memória tampouco representa um depósito de tudo o que nos aconteceu.

A memória individual é aquela que o indivíduo guarda e que se vincula às suas próprias vivências e experiências mas que abastece-se também de aspectos da memória dos seus grupos sociais de pertencimento e conseqüente socialização. Porém, posto que o indivíduo sofre as ações das sociedades, enquanto nelas interage, para Halbwachs (2004), não existe memória puramente individual. Existe portanto na memória uma substância social já que o modo de lembrar é tanto individual quanto social pois é no grupo que se dá a transmissão, a retenção, e o reforço, porém aquele que recorda vai gradualmente singularizando essa memória coletiva.

Memória tampouco representa um depósito de tudo o que nos aconteceu. Guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem, ou teve, algum significado em nossas vidas. Como nem tudo que acontece marca, ou fica registrado, há uma seletividade do processo de rememorar.

Ela, a memória, constitui o suporte fundamental da identidade individual e coletiva pois o trabalho de selecionar esta ou aquela lembrança vai nos singularizando no diálogo com o presente em que estamos imersos. Pode-se também afirmar que parte da memória é herdada e nem tudo que é lembrado tem conexão com nossa vida atual. Há, portanto, um trabalho de enquadramento da memória no qual é preciso escolher o que vai ser lembrado e o que vai ser esquecido e considerar que as preocupações do momento são elementos de estruturação da memória (POLLAK,1992). Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência, como pontua Pollak:

> Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória,

> essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.
> Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum (POLLAK,1989,p-10).

Cada indivíduo porta, sobretudo, suas lembranças enquanto interage com a sociedade como um todo, ou seja grupos e instituições sociais. Este é o contexto de reconstrução das nossas lembranças como afirma Halbwachs (2004,p.26) "(...) nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros (...)". Eliene, em seus relatos, exemplifica bem esse aspecto da memória ao afirmar que, segundo seus irmãos, na sua numerosa família, foram os irmãos mais velhos que trabalharam no campo, inclusive as mulheres, até mesmo empunhando enxadas. Por não ter vivenciado essa época da lida na roça, já que foi uma das últimas filhas, sua lembrança se apóia na fala de seus irmãos, portanto é uma memória herdada:

> P – Quem fala que foi mais difícil para quem? Aqueles que nasceram na 1ª etapa?
>
> Eliene – Eles falam que foram os que nasceram na 1ª etapa, que tiveram que trabalhar muito na roça, ajudando. Eu já não tive essa cobrança. Os mais velhos tiveram que ir para a roça, plantar, ajudar meu pai. As mulheres, principalmente, como se fossem homens, trabalhando na enxada mesmo. Agora eu não passei por isso. Eu nunca fui na roça para pegar enxada.

Por outro lado a memória individual toma, na trama das memórias dos diferentes grupos com os quais nos relacionamos, essa rememoração que aparenta se dar de forma particularizada, mas que na verdade está impregnada pelas memórias daqueles com os quais nos deparamos nas diferentes relações sociais que estabelecemos. Nesse emaranhado de experiências sociais, a rememoração toma corpo. O grupo nutre as lembranças através das memórias que oferece e erige-se assim o que Halbwachs (2004, p.38) denomina de "comunidade afetiva". A presença do outro é fundamental aos processos da memória e da rememoração.

Segundo Halbwachs (2004), muitas das nossas lembranças emergem quando recordadas por outros homens e mulheres, e até mesmo quando estes não se fazem presentes é

possível evocarmos essa memória coletiva ao retomar um acontecimento que tendo ocorido na vida de nosso grupo de pertença, é por nós apropriado na rememoração sob o ponto de vista deste grupo. Isso pode ser visto com clareza nesse outro relato de Cecília em que, a princípio ela descreve um conflito de identificação de sua sobrinha de quatro anos e depois passa a referir-se as vivências de racismo declarado trazidas por seus pais e avós de situações vividas coletivamente em Minas Gerais, que acabaram tornando a questão racial um elemento discutido no ambiente familiar:

> Porque você quer ser clara? Não, porque eu quero ser clara! Porque alguém falou para ela que ela não era negra. E aí é muito complicado hoje, você trabalha isso com a criança, porque ela olha pra mãe, a mãe é negra, ela olha pro pai e ela percebe claramente. Então, no nosso caso não tinha até porque meus pais vem de uma região onde o racismo era declarado. Quem conhece Uberlândia, sabe que na década de 30, 40 e 50, por essa época os bailes eram separados. Os bailes eram bailes de branco, isso declarado!.. Já trazia! Então por exemplo, em Uberlândia existiam, clubes que eram fechados que só entrava a presença de brancos, e clubes que só... gafieiras, meus pais dançavam, que só entravam negros. Essa coisa de não se achar na minha família. Não, é negro! Oh, aqui vai fazer um pagode é dos negão e tal! E quem quiser é assim, nós somos negros! Então por exemplo, a casa do meu tio era uma casa que quase todo fim de semana tinha festa, mas aonde vou lá no Mindoim, na casa do negão! Então isso nunca foi uma coisa."

A família é aqui o grupo que referenda essa memória coletiva de como o racismo era tido como algo quase que naturalizado em Uberlândia, Minas Gerais, o local de origem dos pais e familiares de Cecília. A existência desses clubes, ou melhor dizendo, locais de segregação fazem parte também das histórias de algumas cidades do interior de Goiás. A título de exemplo, Jataí, onde o ex-prefeito Mauro Bento criou um clube reservado aos negros. Contudo, essa memória de Cecília de um racismo dicutido em família não é um dado comum nas pesquisa que abarcam as relações raciais, em geral as famílias negras também se silenciam diante de conflitos raciais

Mais do que resgatar do esquecimento, o que poderia fazer da história de cada entrevistado uma outra história, buscamos, neste estudo, destacar que estas histórias de vida, também veiculam a memória social, pois são expressão também dessa memória coletiva.

Neste sentido os entrevistados repensam os episódios rememorados com base na sua visão de mundo atual, nos materiais de que dispõe. Portanto a imagem experimentada por eles na infância, não é a mesma,porque eles não são as mesmas péssoas e porque suas percepções se alteraram,como elas, modificaram-se também juízos de valor e de realidade, clareia-se porém a visão do objeto que evoca tal lembrança (HALBWACHS, 2004),

(BOSI,1994). Hallbwachs (op.cit.) compara o processo de reconstrução do passado com a releitura que um adulto faz de um livro lido há muito tempo. O leitor adulto mistura as suas reflexões a percepção do que é relido e essa lembrança que passa pelo filtro da critica modifica visivelmente a qualidade da segunda leitura. Se não é possível ler do mesmo jeito duas vezes o mesmo livro, também não é possível reviver da mesma forma uma experiência do passado.

Classes, grupos e indivíduos travam lutas pela memória[2]**.** A escolha dessa ou daquela lembrança do que deve ser esquecido, sua legitimação no grupo compreendem mecanismos de controle de um grupo por outro. O universo de significados oferecido pelo passado é disputado conflitivamente pelos grupos, daí a diversidade de versões. Nessa arena, os grupos envolvidos, ao se contraporem na detenção do passado, vão administrando não só os significados, como pleiteando o status de guardadores e organizadores desta memória. Esse aspecto é observável na montagem de currículos escolares onde há a prevalência da história dos grupos dominantes em relação as minorias um exemplo disto é a ausência de heróis e arquétipos negros para nutrirem a imagen da população negra de positividade.

Sob que pontos então apóiam os homens, e nesta pesquisa nossos colaboradores, no presente para recuperarem o caminho de volta para o passado? Que baldeações estes sujeitos realizam nos seus percursos rememorativos? Em que lugares da memória estas paradas se dão de forma mais prolongada? Que conexões se instalam entre passado e presente para que se ative a memória? Podemos nos atrever a ressaltar que estas respostas estão ligadas a uma questão fundante da memória coletiva , a sua ancoragem para cada indivíduo nesses lugares de memória e seus respectivos agentes. Sendo assim, é na memória de nossos depoentes que, a infância e os grupos sociais que a ela se vinculam, estabelece um elo entre o eu do adulto e o eu da criança. Elo no qual o corpo figura como repositório de memórias de ação. E é, este contínuo de experiências e estratégias de infância rememoradas, o ponto nevrálgico da imagem da pessoa adulta e nós acrescentaríamos, de parte do processo de construção de sua identidade presente nas histórias de vida de cada professor entrevistado.

2.3 O recorte da infância nas histórias de vida dos professores negros

Portanto, é significativo, sobretudo para aqueles que dialogarem com as reflexões deste estudo, constatar também, que dentre as reminiscências nele evocadas, as lembranças de infância, ocupam, nas narrativas de nosssos depoentes, lugar destacado no que tange a

quantidade, intensidade e centralidade. Daí a razão pela qual elegemos a infância, como uma temporalidade fundamental a nosso fazer investigativo. Esta, além de ser uma categoria histórica, socialmente construída e fortemente impregnada pelas imagens e práticas sociais que o mundo adulto disponibiliza e dos marcadores identitários que desembocam na elaboração do eu presente permanentemente em curso. Esta perspectiva levou-nos ao trabalho de Mariane Gullestad (2005), no qual a autora defende um olhar acurado sobre os papéis e as significações mutáveis das lembranças de infância na elaboração do eu moderno.

As "infâncias textuais e vividas" são assim definidas por Gullestad (2005), a primeira corresponde à infância contada e a segunda a uma infância contada e como foi experimentada (p.511). Nessa perspectiva localizam-se as infâncias dos professores negros e professoras negras envolvidos nesta pesquisa. O fato das experiências infantis serem avocadas como autênticas e naturais num contexto onde a ciência tem reconcebido muitos de seus objetos e campos como socialmente construídos é considerado um risco para a infância por Gullestad (2005).Para ela pecam tanto as versões exacerbadas do pós-estruturalismo na análise textual que procuram eliminar a realidade fora do texto quanto,também, as versões radicais de crítica social pós-moderna que querem postular contra a natureza fora do discurso ou da cultura. Todavia ela enfatiza, as infâncias não são menos reais por serem socialmente construídas e num certo aspecto imaginadas.

A história de vida é definida, segundo Bertaux (apud GULLESTAD,2005), como sendo "relatos de vida de uma pessoa tal como entregues oralmente pela própria pessoa". Ele também da um enfoque às mesmas de dado histórico e sociológico e não de narrativas. Usado largamente nas Ciências Sociais, se aporta na exclusão dos relatos escritos enquanto dado socialmente por considerá-los mais artificiais ou fabricados do que a fala e em pressupostos culturais não estudados sobre a distinção entre escrita e fala.

São visíveis as diferenças entre relatos orais e escritos já que a escrita, por ser processo de mediação, permite mais tempo de reflexão na sua construção. Ela proporciona, sobretudo uma maior elaboração, através da escolha seletiva de espaços, de estilo, de memórias, de usos de uma determinada palavra em detrimento de outras, no processo de experimentação e reconstrução das variadas formas de suas representações (GULLESTAD, 2005).

Este aspecto aponta para a plasticidade que a escrita traz enquanto espaço de diferentes reconfigurações dos encontrados nos relatos orais, porém isso não a faz menos informativa àquele estudioso, que se detém sobre as histórias de vida, em razão da natureza das questões de sua pesquisa. Apontada a distinção principal entre as narrações orais e

escritas, é possível observar seus pontos de confluência ,ambas representam “reconstruções verbais” do ocorrido. Relatos escritos podem ter caráter oral e os orais, um caráter “escrito”.

A história de vida é interseccionada pela história, daí entende-se que a história de vida se faz perpassada por relatos subjetivos das inter-relações do sujeito histórico com o mundo social. A subjetividade compõe a história. A história de vida ao conformar certas informações a determinados ideais e objetivos, traz à tona valores e idéias culturais de grupos específicos. O gênero de narração recompõe o patrimônio cultural compartilhado pelos grupos. Cada pessoa, ao recompor narrativamente sua história de vida, retoma de forma criativa um corpo vasto e completo de conhecimento cultural. Desta forma uma história de vida é única e ao mesmo tempo espelha as convenções sociais e culturais. Essa tensão permanente das histórias de vida, com seus contextos históricos e culturais, dá a elas um caráter de documento histórico interessante e importante.

Para uma boa parte dos cientistas sociais e em particular para os historiadores, a história de vida consite num desdobramento da História Oral. Alguns sociólogos, porém em especial Marré (1991), postulam que a História de Vida deve constituir-se parte essencial de um método biográfico, para que não seja considerada uma simples técnica de investigação empírica.

Queiroz define história de vida, como “(...) o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu (...)” (1988, p. 19). A referida autora distingue o depoimento da história de vida, levando em consideração o papel do pesquisador e a forma de recolha dos dados, porque no trabalho de coleta de depoimentos o investigador conduz o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige ee direciona a entrevista a partir dos acontecimentos da vida do informante que possam ser substanciais ao trabalho. Na história de vida, ao contrário do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não dando relevância a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. E desta perspecitva Queiroz (1988) conclui que mesmo que o pesquisador dirija a conversa, ainda que de modo sutil, é o informante que define o ‘dizível’ da sua história.

O método biográfico para Marré (1991) permite recompor, em cada história de vida, a presença de relações básicas e complexas que dizem respeito às categorias sociedade, grupo e indivíduo,expressas nos relatos orais. São relações vinculadas à estrutura social e grupal e, ainda a idéia de rearranjo e reapropriação do social, que o indivíduo faz como unidade singular de seu relato. De acordo com o este autor, o método biográfico, formado

pelas modalidades história de vida, trajetória de vida e narrativas, no seu dinamismo, permitem a possibilidades de reconstrução do passado a partir de relatos, levando em conta a descontinuidade e as rupturas ocorridas tanto a nível da vida individual como coletiva (ibid.: 91).

Marré (1991,p.128) considera que ao dar as histórias de vida uma totalidade sintética, que por sua vez se forma a partir da singularidade de cada uma delas pode-se chegar ao caráter mais geral na análise do fenômeno que se quer compreender. Quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, se identifica a um grupo social do qual ele é elemento constitutivo.

Gullestad (2005) acresce a perspectiva aqui levantada por estes teóricos mencionados a concepção da narração voluntária da história de vida como sendo ato de empoderamento. A tentativa de reconstruir suas experiências da forma mais precisa possível é característica tanto de contadores como de escritores autobiográficos que se dedicam a construir o mundo e suas identidades.

Com base nessas reflexões, é possível constatar a importância que as lembranças da infância tem para o mundo dos adultos como fonte para compreender as experiências da infância, Nesse sentido, segundo Gullestad (2005, p.529), a primeira vista, nada confirma que o estudo de histórias de vida escrita por adultos contribua para o estudo da infância como vistas do ponto de vista das crianças, poder-se-ia argumentar-se contra seu uso na compreensão das experiências de infância. Um argumento seria que,ao narrar suas experiências de infância, o eu que escreve ou que fala e o eu que era se exacerba. É possível mesmo que as experiências ulteriores e sua vida atual dêem outro colorido às lembranças de infância, quando crianças as pessoas costumam ter percepções muito agudas, chegando em certos momentos a assumir posicionamento adultos mesmo que sem muita reflexividade. De modo que o cenário da infância se revestirá de rica significação, posteriormente atribuindo desta forma a tais narrativas um certo caráter, ora de instabilidade ora de continuidade.

As histórias de vida informam que as reminiscências de infância denotam que a infância é vista tanto como estratégia ou período de tempo na vida de cada pessoa, como manifestação de certas qualidades de vida. De forma que o sentido da infância estaria associado à proteção, amor e jogo em oposição a trabalho duro. Ao narrar as infâncias, em geral seus contadores subentendem um sentido de perda. Isso acaba por ressaltar a concepção de que é mais simples pensar sobre a infância de um ponto de vista literal ou figurativamente fora da experiência do que no seu interior. Essa idéia está presente no relato de Eliene:

> Aí... Foi, foi difícil, viu... que... demorou! Acho que até com 18 anos eu não queria ser, colocava na cabeça que era adulta.Mas eu acho que a hora que eu fui trabalhar é que eu já comecei a deixar de ser criança; que é a parte que matou isso em mim, porque eu fui obrigada porque eu não queria. A partir da hora que você começa a trabalhar, você não tem mais aquilo... Com 13 anos. Eu fui trabalhar numa casa para assumir todas as responsabilidades.

É comum que adultos autores de história de vida finalizem textualmente sua infância, escolhendo um incidente como emblema da transição e, embora as mudanças na infância verdadeira se dêem gradualmente, essa a infância textual apresenta contornos claramente delineados. No relato de Eliene que não é um relato de infância textual, e sim um relato de infância vivida, é a sua inserção no trabalho infantil que figura como o divisor de águas entre a infância e a adolescência, marcando o término forçado da mesma e exarcebando no seu eu o sentido de perda da infância.

Muito mais do que a infância que já passou, podem passar também as condições históricas que a ela se imiscuem,ou que as configura ou até mesmo as especificidades das experiências que as constituem nas diversas culturas existentes . Esse pensamento ecoa em autores como Stephens (apud GULLESTAD, 2005), que defendem a idéia de que a infância desaparecerá nos aspectos segurança, felicidade , trazem a visão de uma infância embotada, extremando a idéia de sua perda, ampliando assim as razões para que cada um a retome ao recontar suas histórias de vida, segundo Gullestad (2005).

E ao retomar a infância numa história de vida dá-se um diálogo que transcende a relação escritor/leitor ou contador/ouvinte, esta alcança também a relação narrador e seus passados. E na reflexividade desse diálogo que essas narrativas de vida reportam-se como fontes concorridas e desafios às áreas da história, das ciências sociais, de antropologia,da educação. Uma reflexividade que, embora sofra a forte influência do presente, lente pela qual se seleciona no caleidoscópio de experiências vividas pelo indivíduo e matriz de como são representados na rememoração, também é capaz de destacar o passado num certo sentido.

Sendo assim, mesmo as mais incipientes e precoces percepções do mundo podem ser uma via pela qual cada pessoa faz aquisição de algumas idéias, imagens e metáforas básicas que, tardiamente fundamentaram suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este. Na criança o corpo armazena memórias de ação, estas quando rememoradas pelo adulto, recompõem a ligação entre o eu da criança ao eu do adulto. O corpo traduz nossa presença concreta no mundo, nossa existência e potencialidade se circunscrevem no corpo. Com nosso corpo amamos, sentimos, produzimos, nos apercebemos a nós mesmos, nos constituímos no

que somos nas experiências que nele armazenamos. O corpo é um repositório de lembranças que nos constituem no que somos. Neste sentido é possível entender a importância nos relatos dos sujeitos pesquisados, nas suas vivências de infância, não só dos momentos de brincadeira como dos momentos em que tiveram seus corpos depreciados por atitudes preconceituosas de seus pares nos contextos formativos em que transitaram e cujas lembranças insistiram em revisitar.

No conjunto destas experiências, estratégias de infância são conectadas as imagens da pessoa adulta e nós acrescentaríamos ao processo de construção das suas identidade. Retomemos por exemplo uma aparente ligação entre o asseio pessoal exacerbado e a aversão a sujeira que caracterizam Laerson enquanto adulto e seu relato sobre a repugnância que ele sentia, desde bem pequeno, pela sensação deixada ao lambuzar-se após comer doces com a mão. Nos parece uma memória construida e ancorada em experiências vividas já nos primeiros anos de sua infância e que permanece com ele até hoje, mas que pela precocidade das mesmas, mais parecem lembranças salvaguardadas na fala de seus familiares mais íntimos, dada a tenra idade em que foi construída, por volta de dois ou três anos :

> P- Eu me lembro de você contar uma coisa pra mim,um dia do seu asseio pessoal, você falou que você era extremamente limpo, que você não se sujava, eu queria que você falasse um pouco sobre isso. Como é que era isso?
>
> Laerson- Bom, a lembrança que eu tenho é que determinada época da minha vida eu tinha agonia a doce. A primeira lembrança que eu tenho isso, agonia a doce. Eu não conseguia enquanto criança ficar com a mão melada de doce, eu quando ia chupar balinha, pirulito,então, as crianças se lambuzavam demais.Aquilo me dava uma agonia eu tinha que lavar, tirar aquilo da minha mão. Era uma agonia, não sei se patológico se... não sei o que é, só sei que...
>
> P- Você lembra que época? Você tinha...
>
> Laerson- Ah, muito novo, e a primeira, não e... lembrança que eu tenho, que eu carrego até hoje coisa assim de dois, três anos. Eu sempre tive agonia a doce.
>
> P- Você acha que essa lembrança você que tem ela ou é porque as pessoas falam disso pra você.
> Laerson- Não, eu acredito... eu que fiz as pessoas perceber que isso era uma agonia. Ninguém nunca me trouxe. E alias, é o contrario! As pessoas achavam que era bonitinho se lambuzar, que era o comum das crianças. Então eu... eu... sempre, não comia doce! Quando eu comia doce tinha que ser, ou no prato pra cortar e espetar no garfo, com a minha mão mesmo eu não pegava. E acho que essa agonia a do doce, foi passando também pra outras coisas, pó, sujeira. Ninguém me via sujo né, mas já o meu irmão que rolava no chão, brincava e até eu não brincava muito com meus colegas de infância.

Essa lembrança ressalta o corpo como esse repósitório de memórias, não tanto de ação, já que este fato limitava em alguns momentos as participações de Laerson em algumas brincadeiras mais livres, talvez mais vinculadas ao tato , ao controle dos esfíncteres, uma fase do desenvolvimento da sexualidade infantil, na qual a criança anseia pelo domínio de algumas funções básicas de seu corpo,o controle do urina, das fezes ,a vigilância dos pais para que esta se mantenha limpa. Essa experiência de não sujar-se, não só o impede de ampliar suas interações com alguns colegas, como esquadrinha um traço do Laerson adulto um certo individualismo,uma aparência sempre limpa e cuidada e por uma verdadeira aversão a sujeira.

A infância e a idade adulta nem sempre se mostram diferenciados. Nessa relação dinâmica entre a infância e a adultez, a reflexividade presente na narração de vida, mostra-se como sendo uma luta criativa entre a adultez e a infância, entre a identidade e a diferença entre a proximidade e a distância.

2.4- Achadouros: reencontrando a infância negra

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo, justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do

> galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
>
> Manoel de Barros

A memória está ligada profundamente aos espaços. Os lugares figuram como referências para a construção memorialística e memória. Os espaços e as relações que neles se constroem são referenciais para as memórias do grupo e para a memória individual.

Estamos procurando esses achadouros de infância, como aqueles de que nos fala Manoel de Barros em suas "Memórias Inventadas", já no título os dois termos parecem estar em contradição, onde um parece negar a outro, mas ao mesmo tempo trabalha com algo da ordem da descoberta, da recuperação e da rememoração, em síntese como, algo da "des-invenção". Pois a invenção pode indicar o contrário a insipiência, a novidade, o começo e sendo assim seria algo da ordem da "des-memória" e a memória traria em si o não inventado (KOHAN, 2003, p.1).

Invenção e memória, estariam, respectiva e antagonicamente, no terreno da des-memória e do não inventado. Pensar memória e infância e também a identidade requer transitar no terreno da contradição entre o possível e o impossível, o saber e o não saber, o lógico e o ilógico. E se nessa empreitada fincássemos os pés na certeza do absolutamente lógico, não nos atreveríamos a indagar a um adulto, de uma infância que para ele se dá na re-invenção frente a um "eu" presente. E assim no terreno escorregadio do pensamento entre a lógica que nos daria a completude das respostas e por isso nos impediria a aventura de arriscar se na ordem do ilógico, e nesse movimento que ancoramos na contradição da memórias inventadas, a reflexão que vincula memória, infância e identidade

A memória pode se dar como algo da ordem da recuperação, da cronologia que abarca passado, presente e futuro. Porém, ela pode dar-se, também, como elemento de ruptura dessa linearidade e desse passado. Ela pode se restringir a recuperação desse passado, mas pode, também, dar-se como afastamento do passado, da recusa de outro tempo e do surgimento de um novo tempo para pensar (...)"Um tempo que não é Chronos, mas Aión como no fragmento 52 de Heráclito: "o tempo (Aion) é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança", segundo Kohan (2003, p. 2).

O tempo da memória brinca, frente ao passado, presente e futuro e, a cada vez, reinicia-se na não continuidade, no não progresso, na não evolução, a memória vista assim

abrir-se-ia a um início, a um novo tempo, e assim a memória seria a amiga preferencial da invenção, espaço pra pensar também no que ainda não foi pensado.

O processo de rememorar expressões usadas na época, imaginar significados, relacionar imagens demonstram a impossibilidade de retornar ao vivido registrado, essa memória inicial, diante da distância do acontecido, e as tantas experiências – memória que se somaram no presente. Parece-nos captura impossível. "a medida que rememora imagens-situações" e procure retomar a intensidade do significado no seu tempo (MONTENEGRO, 1997, p. 200). E assim a reinvenção toma lugar, onde a imaginação vinculada as relações possíveis dos significantes retomados, lançam o significados possíveis. Num movimento permanente de ressignificação da memória baseada nas experiências do presente, relacionado a todo conjunto de processos fundantes de outras memórias definem um grande campo de possíveis relações com a passado.

Mesmo assim, seguimos, no relato dos depoentes em busca desses "achadouros" lugar onde se acha algo, as memórias são terrenos cheios desses locais de onde se possa encontrar a infância. Como o poeta procuramos esses lugares, ou achadouros de infância onde cada qual ao se deparar com sua infância, encontra o que inventa e inventa o que encontra "Kohan, (2003). Portanto para nosso enfoque a relação memória e infância nos traz algo da "ordem do achado, do encontro, da localização, da geografia " que reconduz cada sujeito aqui tomado ao encontro de si mesmo e de um lastro de infância como nos relembra Manoel de Barros (apud MELGAÇO, s.d, p-5) : "Tenho um lastro da infância ,tudo que a gente é mais tarde vem da infância."

Nas imagens de infância, por ele construídas, ele reafirma a sua potencialidade como sujeito da história, apesar da dominação que o mundo adulto exerce sobre ela. Sua prática autobiográfica trabalha a imagem do sujeito, como tecelão de memória, onde na tessitura de sua rememoração entrelaça vidas em diferentes espaços e tempos. E assim como Benjamin (1984) rememora o vivido como possibilidade de reflexão das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente. Para Galzerani (2004, p.63), Benjamin, em seu trabalho de memória, lança mão de algumas noções freudianas de " atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta a seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta alteridade sempre renovada no objeto" (GALZERANI, 2002,p. 63). Ele constrói uma imagem do labirinto, que se compõe com a dispersão do esquecimento. Dessa maneira, o labirinto é no espaço "aquilo que é no tempo a lembrança, que busca no passado signos premonitórios do futuro" (GALZERANI, 2002, p.64).

A criança trazida pela rememoração benjaminiana longe de ter medo, traz um anseio de exploração que concebe, veladamente, o entendimento de que para se reencontrar, há que ousar perder-se nas experiências, reconstruindo o mundo a partir do seu olhar,que subverte a lógica do pensamento moderno sobre a infância.E propõe uma lógica que incorpora a inabilidade,a desorientação e a falta de desenvoltura da infâcia diante da segurança e certezas da adultez. Na verdade esse desajustamento é essencial ao homem na construção de sua relação com o mundo,pois traz no seu bojo o "germe da experiência". A inabilidade com as palavras, permite usos e significações ainda não previstos culturalmente, recordando-nos da possibilidade de ressignificar palavras e objetos e demais criações humanas. E alegoricamente desencantar ou reencantar o mundo da razão instrumental, seu progresso e sua temporalidade. E assim entrar em comunhão com as coisas como o poeta Manoel de Barros no pósfacio de "Memórias" em seu "Manuel por Manuel" (2003) ao retomar sua infância:

> (...) Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Cada ser humano da entrada no mundo sem a fala, a infância em parte marcada por essa ausência se constitui na carência e emergência da linguagem. O autor fala da historicidade que caracteriza o humano que se dá porque na infância a linguagem não lhe vem dada, por natureza é necessário construir essa aprendizagem da fala, pois o homem não o faz desde sempre como afirma Kohan (2003, p. 5).

> "Se o ser humano é um ser histórico, o é porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada "por natureza ,mas porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), mas porque fala e é falado submergido numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não vem ao mundo já falando, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser universalizada nem antecipada. No humano, mais do que uma etapa da vida é sobretudo condição da história".

Sendo assim, embora entendendo que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, é necessário salientar que a noção de infância colhida em Benjamin (1987), e por nós eleita nesta análise que relaciona a infância ,a experiência, e a memória, não nos remete a condições naturais da estrutura humana, mas se apresenta como resultado de

um processo histórico de formação das sociedades. Não existe uma infância pura ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social. O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico.

É necessário pensar a infância e relacioná-la à experiência. Ver a experiência enquanto "diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido, entre o que temos e o que não temos ao nascer" (KOHAN, 2003, p.6). É da ordem da experiência que o ser humano não nasça falando, que esta fala não esteja determinada a priori portanto é na infância como experiência que cada ser humano se constitui como sujeito histórico.

O autor quer enfatizar a importância de tomar a infância não só como uma questão cronológica, pois experiência e infância não são antecessores à linguagem e algo que deixe de existir quando o ser humano passa a falar. Kohan (2003), defende a experiência e a infância como aspectos originários, fundantes, transcendentais segundo os quais não há humanidade nem sujeito portador de falas possíveis. De certo modo estamos em contínua aprendizagem comunicativa, pois nossa experiência da e na linguagem não se esgota nunca. Se acreditamos tudo saber, retrocedemos à natureza, paramos a atividade reflexiva, deixamos de pensar reinventar, escapamos a infância de todas as coisas que é o "não conhecer tudo", pois sem a experiência da infância somos natureza inerte, normalidade do mesmo repetida até o infinito. Assim, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar sua idade" (KOHAN, 2003, p. 6).

Nessas reflexões deparamo-nos com o termo "crianceira", cunhado por Katz (1996) para tentar expressar a positividade fundante da infância, de que não há caminhos pré-determinados que uma criança deva seguir ou algo que ela deva se tornar, pois ela consiste no exercício imanente de forças. Uma infância, que a mãe de Eliene resolvera respeitar, permitindo um ingresso aparentemente tardio na escola:

> (...) Porque eu não comecei a estudar muito cedo. Eu comecei a estudar com 9 anos, porque eu falava para minha mãe porque eu tinha que brincar. Eu tinha que aproveitar a criancice. Pra mim era importante brincar. E ela respeitou essa minha vontade. Ela me colocou na escola com 9 anos. E assim mesmo eu tinha dia que brincava tanto que eu via meu irmão chegando. Eu ia para a escola do jeito que eu estava, cabelão daquele tamanho, pegava as coisinhas e se mandava para a escola. Chegava lá, eu lembrava que a professora amarrava meu cabelo.

Eliene ressalta uma infância que se estende mais livre,onde não lhe é exigido nada que lhe roube o tempo de brincar: "... Não. Até os 9 anos pra mim foi a melhor época da

minha vida que eu lembro, porque foi só brincadeira mesmo, eu não tinha cobrança... Era só na brincadeira, porque nem estudar eu num estudava, porque eu queria era brincar. Era só essas brincadeiras mesmo.”No caso de Eliene o prolongamento do tempo livre pra brincar se deu pela entrada tardia na escola.

O termo “crianceira”, e que bem poderia ser “criancice”, como esse usado no relato de Eliene, coloca a infância na ordem do devir múltiplo, que não se circunscreve a um pacto social e que se efetiva por expressões que longe de equilíbrio, procuram incessantemente novos mapeamentos onde real e imaginário se encontrem, e se constituam nos múltiplos processos sociais. Real que traz a ordem das coisas práticas, mas ao qual a infância insiste em escapar, forjando no meio dos afazeres, o espaço da brincadeira com seus primos e irmãs:

> Com meus primos que moravam tudo pertinho né, com as irmãs , que tinha muita. E pular cordão, a gente pulava cordão às vezes até meia noite. Precisava a mãe da gente chamar e ameaçar, fala que daquela hora em diante o demônio é que tava (inc) tinha que ameaçar mesmo se não agente passava a noite.Então todo mundo tinha medo do tal do demônio. Saia correndo e ia dormir. Só depois que ela falava isso que todo mundo ia dormir, senão não dormia, não. Então a gente brincava muito. Ia... ia pro... buscar manga na...nas matas, buscar coco. E aquilo ali era um divertimento que a gente já aproveitava pra brincar o dia inteiro.Então a gente já levava bola, corda, e que lá também na cidade não tinha na época não tinha fogão à gás era à lenha, a água também tinha que ser buscada longe,a lenha, então a gente ia buscar a lenha, mas essa lenha era um sofrimento pra trazer, mas a gente brincava o dia inteirinho,ficava a tarde toda no mato ,é pegando lenha.Depois que a gente terminava de pegar essa lenha a gente ia brincar a tarde toda, ai voltava de tarde cada uma com um feixe de lenha maior do que o outro na cabeça e... mas pelo menos o divertimento a gente tinha tido.

Tratando-se de infância é natural o uso de uma palavra inventada como “crianceira” Kohan (2003, p 6.). E assim Kohan (2003) nos convida a lê-lo como lemos na infância, olhos bem abertos vendo na infância suas substâncias um devir, sem pacto, sem incompletude, sem fim, sem captura. Infância que gravita no desequilíbrio, na busca de novos mapeamentos do real e do imaginário entrelaçando nossa subjetividade forjando nossa identidade humanamente viável.

É possível observar em Cecília, uma outra depoente, uma criança perspicaz, cuja liderança conduzia irmãos e colegas (e que dará lugar depois a mulher forte que se orgulha de sua identidade racial), à apropriação intensa de toda matéria de que se faz infância: a praça, a árvore, a enxurrada, a vala, o monte de terra, o brinquedo quebrado pelo uso incessante do

brinquedo partilhado. A fisicalidade do imaginário, que a criança insiste em mapear no real, os achadouros de infância, nossa humanidade plenamente possível, como no relato abaixo:

> Então tem isso é assim, então sempre teve as brincadeira que você observou hoje, que as crianças hoje não tem é porque a gente tinha época de brincadeira. O que que eu brincava? Eu brinquei de finca, eu brinquei de bola, eu brinquei de... eu tinha... eu inventava, eu sempre inventei muito os brinquedos. Eu inventava balanço, só que na porta da minha casa a arvore não era da boa, então eu alugava (risos),... eu alugava da casa da Letícia e ai eu era a dona do balanço! Então podia balançar quem eu quiser, eu sempre tive essa coisa de poder. Então por exemplo, casinha, a mãe da Letícia, o pai dela era padeiro, ele ensinou uma receita de rosca pra ela, então a mãe dela lá, passavam muito dificuldade porque eles moravam numa casa na Vila União, que já era pequena, que era dividida pelos dois irmãos, então a metade da casa era pra um e metade era pra outro. O que separava a casa era um guarda-roupa e só tinha um banheiro, então era justamente na divisória que eles tinham que se encontrar e as duas cunhadas brigavam. E aí era aquela coisa de passar fome e a gente fazia cesta pra esse pessoal dessa casa, que eles eram muito pobres. A gente brincava eu me lembro brincando na enxurrada, fazer... a V-36 da Vila União ela começa, lá é como se fosse paralela a T-9, no começo do terminal e vai até, até quase perto do Carrefour, quando era época de chuva, havia uma vala enorme ali! Isso era o "must"! brincar no buraco de esconder de guerra, "swat", brinquei muito de "swat" mulher maravilha! É outra época boa, era quando colocava o caminhão de terra, né. E aí ficava esperando um tempão, a gente fazia pista. O meu sonho era ter uma bicicleta, nossa e minha mãe tinha paranóia de bicicleta. Então a gente tinha um velocípede que vivia quebrando, que era do meu irmão. E aí a gente, lógico que usava o velocípede, aquele velocípede grande, de duas rodas, ele vivia quebrando, vivia mais no cara do concerto soldando do que brincando. E aí eu lembro que eu queria muito aprender a andar de bicicleta, a minha mãe não deixava. Duas coisas minha mãe não deixava, andar de bicicleta e meu pai quando ia pra casa dos primos, achava que só brincava menina com menina e menino com menino. Meu tio tinha uma chácara, era um porre e minha mãe liberava né, mas quando meu pai pegava ai colocava a gente sentada lá porque tinha que brincar só com menina. Ele tinha a maior paranóia que a gente ia namorar, mas a gente era garotada, não tinha nada disso nem...

No encontro da diferença jaz a vida, cujo movimento gera experimento, expressão, experiência e a infância tomada nas sua ludicidade. Experimentação também marcante na infância de Laerson, na qual a privação de recursos promove uma ampliação inventiva dos usos dos objetos de que dispõe para brincar:

> Nós brincávamos de... de... e muita gente fazia os nossos próprios brinquedos. Então época de manga, a gente fazia com palito de fósforo fazia animais na fazenda, cavalo, vaca. E... a gente criava muito cata-vento, era um brinquedo que a gente usava muito. Um outro brinquedo que a gente pega a roda da bicicleta né, o friso da roda de bicicleta enfiava um pau,

> assim por dentro, na parte interna dele e saia empurrando. Tinha muita brincadeira, é, não consigo lembrar de todos, pipa...

Os relatos de Laerson descrevem sua condição de criança negra, e a carência material em que vivia e nos trazem a imagem da infância coletiva de tantas crianças brasileiras aqui retratadas também na poética de Barros (2001d, p. 47):

> (...) Remexo com um pedacinho de arame nas minhas/ memórias fósseis./ Tem por lá um menino a brincar no terreiro/ entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc./(...) / O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo, umas latas tristes./ (...) O menino hoje é um homem douto que trata com/ física quântica./ Mas tem nostalgia das latas./ Tem saudades de puxar por um barbante sujo/ umas latas tristes.(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem/ encomendou uma árvore torta.../ Para caber nos seus passarinhos./ De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

Meio que se apropriando do que Deleuze (apud KOHAN, 2003, p.7) pensa sobre os escritores e a literatura e aplicando a nosso fazer investigativo, consideramos que se não é "tarefa de escritores vasculhar arquivos familiares" pois a tarefa é outra tornar-se criança através do ato de escrever para o escritor é ir na direção da infância do mundo e restaurar esta infância, assim como tornar-se criança pelo ato de rememorar, é caminhar na voz viva de cada um desses narradores da pesquisa, rumo a essa infâncias que o mundo constituiu e assim restaurar essa infância também no que ela tem de universal,como tão bem faz o poeta. É caminhar lado a lado com um eu que busca nas "relações infantis com os outros e com o mundo, encontrar a novidade do mundo ou seja o que o mundo tem de novo e inventando um novo mundo encontrar um outro mundo"(KOHAN, 2003,p.7). E reconhecendo a inventividade, que se imiscui ao ato de lembrar, captar nos relatos de nossos colaboradores a memória inventiva, de seus achadouros de infância, espaços onde forjou-se parte dos seus processos identitários.

2.5 A criança e sua imagem, um lugar na produção cultural

A infância constitui-se em um amplo espaço de negociações que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, das territorialidades de criança e das instituições que normatizam a infância, da relação da criança com a produção e consumo da cultura de massa e cultura popular. O espaço percebido como dimensão social é a contemporaneidade. Território de mediações das

diferenças. Solo onde se edificam essas relações. Pois é o espaço que nos impõe a questão da convivência, é ele o lugar das coisas em permanente mudança e construção como o processo identitário.

A infância enquanto temporalidade e espacialidade possibilita compreender, no percurso desses professores e professoras, a dinâmica de acontecimentos, que tendo marcado essas vidas, resultaram em influências significativas na modelagem de si mesmos . Porquanto, o conteúdo da memória se dê a nível individual, o material de que ela faz uso resultará de um trabalho intenso de organização e reconstrução de ordem psíquica intelectual onde se dá uma representação seletiva do passado, imersa na subjetividade individual e coletiva.

A constituição de memórias individuais decorre da inserção destas em campos de significados de domínio coletivo, pois ao lembrarmos servimo-nos de campos de significados – os quadros sociais – que figuram como pontos de referência. As noções de tempo e de espaço, estruturam os quadros sociais da memória, portanto, são essenciais para a rememoração do passado na medida em que as localizações espacial e temporal das lembranças são constitutivas da memória. Por que nos apegamos a locais ou objetos? (...) Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros (...) Lembram-nos nossa família e os amigos que víamos geralmente nesse quadro. (HALLBAWCHS, p.131)".

Em face dessas considerações, entendemos que a memória, individual ou coletiva, é vital à atualização da percepção e compreensão da realidade, e é o que torna possível a compreensão das transformações operadas na sociedade. Um relato, fundado na memória, é uma forma de superar esquecimentos, de reelaborar significações e estabelecer relações com o passado, permitindo apreender a dinâmica da própria sociedade.

Observa-se que ao provocar a recuperação da experiência, na maior parte do tempo, o ato de lembrar transcende a concepção de reviver, pois relaciona-se muito mais a ação de refazer e reconstruir com imagens e idéias do presente a experiências trazidas do passado (HALBWACHS,2004). De forma que não se pode nunca alcançar o real como ele é;o entrevistado constroe uma interpretação daquilo que é dado como real no ato da rememoração.A rememoração não corresponde a existência de um dado imediato à percepção (o efetivamente realizado), refere-se a um ato cognitivo que um determinado indivíduo, localizado a uma certa distância, constroe sobre as situações vividas antes.Ou seja, instala-se uma atribuição de sentido, uma reflexão daquilo que constituiu uma experiência.

Assim, as lembranças, além de oferecerem uma descrição de acontecimentos vividos, trazem também uma análise daqueles mesmos acontecimentos, dada a distância em

que o entrevistado se encontra deles, e sua abertura em avaliar as transformações que vivenciou.

Solicitar a esses adultos que, usando a memória e debruçando-se sobre as lembranças, retomem o rico tecido de suas infâncias, requer um esforço de pensar o seu significado hoje e no passado entendendo também o que a infância porta de universal e de singular na realidade de nossos sujeitos.

Se é possível trazer do passado imagens significativas vividas e entrelaçá-las com as matizes das vivências no presente é porque há um processo de ressignificação das experiências passadas e presentes. Assim sendo ao revisitar ao passado os professores retomam o fio de suas infâncias e tecem seus relatos imiscuídos de suas características pessoais , culturais e sociais mas sempre com olhos no presente.

O ato de lembrar, por esse motivo, não consiste em retomar fatos transcorridos tais como se deram, mas acordar fatos e situações cuja singularidade lhes deu maior significação, a ponto de até mesmo repercutirem sobre o presente. E não é essa nossa empreitada? Buscar nessas histórias de vida elementos da constituição das identidades desses homens e mulheres negros que nos honram com a partilha de suas vivências, se a infância é o recorte que nos fascina, deve-se, em grande parte,pela importância que a socialização na infância tem na constituição de cada pessoa.

Cavalleiro (2000) em sua análise, nos fala da socialização de zero a sete anos, enquanto uma fase fundamental do desenvolvimento humano. Essa etapa corresponde à primeira socialização primária, momento em que cada novo membro da sociedade interioriza o mundo objetivo já posto, dentro de uma relação dialética. Na interação com as outras pessoas, as crianças aprendem o conjunto de valores e atitudes de seu grupo de pertencimento. A socialização primária, definida por Berger & Luckmann (2002,p. 173-184) “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”, e portanto “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”(idem) , tem sido considerada como uma tarefa familiar, na qual cada novo membro colhe elementos como hábitos, usos, costumes, atitudes, opiniões e “os valores predominantes na sociedade ampla e, especialmente, no espaço de inserção de seu grupo social” (BRITO, 2002, p. 185). Assim, através de uma primeira socialização a criança apreende o mundo, vivenciando experiências que a municiam de regras fundamentais firmadas pela sociedade. Porém, comportamentos idiossincráticos também vão individualizando a criança, estabelecendo singularidades que apontam para o seu caráter ativo, que também buscará parcerias e informações na medida em que transita em

outros lugares sociais. Contudo, família e escola são os mediadores principais num conjunto mais amplo de agências mediadoras ou socializadoras, que vão desde a igreja até os mais persuasivos meios de comunicação social que pela força de seus apelos, formam opiniões, influenciam e até mesmo moldam comportamentos.

A criança mais que um organismo em formação é um ser histórico, vinculado a um dado tempo e espaço. Portanto se nos debruçarmos sobre a criança negra e a compreensão de como se deu a construção de sua subjetividade. É preciso que, entendamos as condições precárias de vida, material e simbólica da população negra brasileira e compreender também a ausência de políticas públicas voltadas à valorização do negro e a construção dos estigmas que essa conjuntura erigiu, tais como marginalidade, subalternidade e pobreza.

Essa cultura naturalizadora da desigualdade social moldou, por exemplo, de forma ainda que inconsciente, na mentalidade da mãe de Laerson a idéia de que não ser branco é ser menos, portanto era preciso ser humilde, pois eles eram os diferentes, que não se enquadrando no padrão dominante, deveriam minimizar essa diferença portando-se de foma silenciosa e mantendo-se à distância quando fora de seus espaços de origem.

E entenda-se diferente como "inferior e subalterno ao branco", este "proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido ou auto definir-se-á (BRITO, 2002, p. 193). Inferioridade que Laerson diz ter sentido inúmeras vezes graças a essa representação equivocada de humildade que lhe foi passada por sua mãe ainda na sua infância:

> Laerson-(...) Agora a minha mãe, não sei se por causa da cultura que ela foi criada tinha, nos passou a forte influencia de... com o nome de humildade, a gente ser humilde, tinha que ser humilde porque humildade era coisa, um valor muito construído, uma coisa muito valorizada na época, ela passou muito pra gente. E eu entendi isso depois, mais tarde como sendo inferior. Então a gente olhava pras pessoas...
>
> P- Você tava relatando, essa questão aí, que a sua mãe frisava muito a questão da humildade.
> Laerson- Ah, sim então ela passou pra gente, tanto pra mim como pro meu irmão mais velho, meu irmão mais novo nem tanto, que a gente devia ser humilde e eu entendi mais tarde, como sendo se sentir inferior a determinadas pessoas.
>
> P- Não era a humildade naquilo que ela tem de valor?
> Laerson- De valor. Era de sentir assim nós somos pobres, nós somos negros, assim em termos figurativos, é nós somos pobres, nós somos negros nos temos meio que se aquietar no seu lugar. E que justamente, foi o que ela não fez da vida dela. Então a gente sempre olhava para determinadas pessoas se fosse rica, ou se tivesse algum status social, um pouco melhor do que o da gente, um grau de inferioridade. Não sei também se era um sentimento só

> meu, eu que via assim. Eu sentia que o meu irmão também, tinha uma coisa parecida nesse sentido. Mais na frente depois que eu vi as oportunidades surgirem na minha vida é que eu me libertei disso. E talvez isso.

Segundo Backes (2006), a cultura fundada no mito democracia racial e na negação do racismo contribui para a idéia de que não ser branco é ser menos, portanto é natural, que um negro sobreviva em condições precárias, tenha seu salário reduzido se comparado com o branco, não tenha acesso a universidade ou seja a cultura naturaliza a desigualdade.

E se levarmos em conta que o padrão de racionalidade e estética está centrado no ideal de ego branco, concluímos que a criança negra tem grandes obstáculos a transpor: lidar com as perdas históricas materiais e simbólicas e com todo o ranço de um arcabouço ideológico eurocêntrico e branco em detrimento de qualquer outra manifestação étnica e cultural. Desde muito cedo as crianças incursionam nesse universo cultural, cujos padrões se definem a partir do referencial de uma matriz civilizatória, de origem européia e seu modelo cultural (REZENDE, 2004).

Em razão disso, a criança negra, cujas origens históricas não se enquadram nesse modelo é tida como diferente. Uma diferença que não sendo reconhecida pelos produtores de bens simbólicos, obrigou os sujeitos aqui pesquisados enquanto crianças negras, a não estarem presentes e potanto reconhecerem: nas figuras dos murais da escola, nos clássicos infantis, enquanto seus iguais estavam nos livros didáticos e na literatura infantil, sempre na condição de subalternidade e quase sempre suas características fenotípicas presentes em personagens folclóricos.

Para as meninas isso se mostrou ainda mais significativo. Se considerarmos o fato que as condições econômicas as impediu quanto ao acesso às bonecas, brinquedo cobiçado pela maioria das meninas de um modo geral. Quando perguntamos a Divina quais eram seus brinquedos, ela enfatizou que nunca teve bonecas, por isso deu a sua filha todas que pode.Muitas das vezes nossas atitudes no presente são marcadas por experências de privação em nosso passado, de alguma forma isso singulariza certas memórias,lhes dando uma punjança maior até mesmo no processo de rememoração:

> Inclusive quando a Gisele era pequena, também por causa da minha infância porque eu não tive uma boneca, eu num tive um brinquedo assim! Quando a Gisele nasceu a minha vida era comprar brinquedo pra Gisele sabe? Boneca! Ela teve uma boneca do tamanho dela ,aquelas bonecas grande mesmo, porque eu trabalhava na Americana. Meu salário ficava mais pra eu comprar boneca pra Gisele.

Quando esse acesso se dava, via brincadeiras com as amigas,as bonecas não correspondiam a imagem da criança negra,pois essas vivências foram marcadas pela quase inexistência de bonecas negras,como nos conta Cecília:

> P- E você, eu queria te perguntar,você tava falando... as suas bonecas, como era pra você brincar com boneca, sempre boneca grande ou você brincava com boneca de pano?
>
> Cecília- Não, tinha bonecas de pano é,... eu num tinha muita boneca nova não, até porque isso não era uma constante. Eu me lembro que eu ganhei a minha primeira boneca nova, que tem até hoje, ela era loira Cidinha que meu pai me deu era uma boneca que dançava mas ela é branca. E quem tinha uma boneca negra que fazia o maior sucesso na minha rua era uma amiga minha, a Ana.
>
> P- Ela tinha uma boneca negra?
> Cecília- Ela tinha, a tia dela trouxe de São Paulo e isso era! Ela tem até hoje essa boneca, era uma boneca negra. Como eu namorava essa boneca, quando eu ia na casa dela!
>
> P- Você tinha vontade de ter aquela boneca negra!
> Cecília- Eu tinha vontade de ter aquela boneca! E a mãe da Ana era um saco com essa boneca né, porque a Ana era filha única, então e a mãe da Ana era negra, mas extremamente preconceituosa, mas isso ela gostava, até porque era uma ostentação, né, porque a tia dela chique né!
>
> P- De São Paulo!
>
> Cecília- Não que era daqui, mas que viajava né, porque essa minha amiga tem, do lado da mãe, ela tem pessoas bem simples, mas do lado do pai a maioria todos são formadosDo lado da família do pai dela a maioria dos negros são médicos, são advogados, né. Então ela tem esse diferencial, então isso era muito. E aí as bonecas, a Ana tinha muita boneca! Essa boneca ou eram duas bonecas? Ficavam em cima da cama dela. Ela sempre teve muitas bonecas e a Ana embora seis anos mais velha do que eu, ela tinha uma coisa meio infantilizada, que até é uma coisa da mãe dela, mas que era muito interessante. Essa boneca dela... e a gente, eu, particularmente, tinha muita vontade, mas eu nunca tive essas bonecas assim não. Eu tinha uma boneca de pano, que eu tinha uma tia que trabalhava pro pessoal assim também, e que no final do ano, quando os meninos iam ganhar presente de natal né e ela era o Papai Noel da família, ela dava os brinquedos e a gente sempre ganhava.

O desejo pela boneca da vizinha na verdade traz o desejo de reconhecer-se no objeto, pois como nos recorda Brougère (1998) a criança assim como o adulto, não se satisfazapenas relacionando-se com o mundo reale com seus objetos. Ela deve lidar com imagens, símbolos e/ou significados que constituem a cultura em que ela está imersa na infância. Pois a infância e sobretudo, momento de aquisição e/ou construção de imagens e representações variadas que são veiculadas por diferente meios e provenientes de uma

profusão de fontes. O brinquedo na sua singularidade é uma dessas fontes de significados ao permitir que enquanto seja manipulado e experimentado em se potencial lúdico também o seja na sua dimensão simbólica como afirma Brougère (1998,p.40).

> A criança como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações. A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais; as suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica".

É neste sentido que, segundo Vasconcelos (2003), toma-se o caso das bonecas como arena, cenário de conflito e disputas ideológicos análises. Posto que é um objeto que não só é portador do desejo da criança, como também é um lócus onde inscreve-se o desejo do adulto, ou aquilo que o adulto deseja que a criança deseje. Os brinquedos[3] são assim projeções de representações do adulto, posto que por ele são produzidos, ao mesmo tempo em que são objetos revestidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em razão do lugar em que ela circunscreve-se nas interações que vivencia. Os brinquedos[4] possibilitam, por isso, a realização de um conjunto de comportamentos impulsionais, instrumentais e relacionais

A relação boneca/ brinquedo de menina traz mais que implicações de gênero, pois ao sugerir que suas características fornecem elementos identitários, o predomínio de bonecas de características fenotípicas brancas impõem às crianças negras uma condição de invisibilidade e de não reconhecimento da beleza e potencialidades estéticas negras. A boneca é um brinquedo que além de possibilitar tentativas de compreensão do mundo adulto, através das brincadeiras de faz-de-conta e das diversas experimentações dos papéis sociais ao operar com a fantasia, também têm na realidade social o seu suporte ou fonte que as alimenta. Com certeza tais vivências são nutridas tanto pelo modo como as experiências pessoais com as pessoas significativas, vinculadas as crianças, são elaboradas internamente quanto pelo agenciamento externo da subjetividade promovido pela propaganda de tais produtos .

A brincadeira, além de ser extremamente relevante do ponto de vista cultural e social, é também importante pelo seu papel do ponto de vista piscológico ,pois é por meio dela que a criança concebe o mundo,exterioriza seus conflitos e leituras da realidade que a circunda. O que a criança não consegue verbalizar, suas motivações interiores e desejos

particulares, ansiedades e conflitos, encontram espaço na brincadeira que desencadeia mecanismos de tentativa de transposição de sua condição infantil e de alcançar a lógica do mundo adulto.

Por isso, segundo Vasconcelos (2003), cada boneca se presta a uma forma de exploração pela criança, induzida pelo adulto, por exemplo as bonecas bêbes suscitam no imáginário infantil a experiência da simulação da maternidade.Enquanto bonecas adultas servem de modelo e tem como função representar o ideal de ego a ser alcançado. As professoras pesquisadas sofreram duplamente, primeiro por que pelas condições econômicas de suas família não tinham acesso a essas bonecas, verdadeiros sonhos de consumo para a grande parte das meninas, e segundo pela prevalência da estética branca das bonecas na qual não eram sequer representadas nas mesmas. Nesse sentido a boneca enquanto signo figura como arena de dominação cultural pensemos por exemplo na Barbie:

> Como o imaginário infantil se nutre de sua ambiência próxima,o modelo proposto deve de algum modo vincular-se a esta vivência. Por esta razão, a Barbie tornou-se desdobrável em tantas diferentes roupagens étnicas quanto sejam os países que lhe servem de mercado. As imagens das bonecas étnicas sugerem que a versão étnica da Barbie, apenas folcloriza as diferenças culturais,posto que estas representações ignoram os valores perfeitamente identificáveis nas bonecas artesanais, como a valorização da mulher enquanto força de trabalho e figura materna, mais presentes em determinadas culturas que em outras. Na racionalidade industrial encontramos, assim, um instrumento de dominação cultural, na medida em que oculta as diferenças culturais, ou seja, os valores próprios de cada grupo cultural.(VASCONCELOS, 2003,pp.6-7)

Uma lógica construída socialmente por uma sociedade hegemonicamente branca,portanto quando o homem produz o objeto boneca, ele projeta e modela a imagem de ser humano ideal que traz dentro de si e acaba por produzir um ideal de ego fundado nos horizontes históricos, sociais, religiosos e estéticos dessa cultura dominante (VASCONCELOS, 2003). O objeto boneca representa não uma criança ,mas um ideal de criança ou de adulto de um dado grupo social,ela a boneca traz embutida a projeção no que tange as características que são valorizadas por esse grupo.Isso explicaria por exemplo a dificuldade de nossas depoentes de terem seu tipo humano representado em bonecas, até bem pouco tempo, nas lojas de brinquedo.Hoje bonecas negras podem ser encontradas mas em número bem inferior do que a quantidade e variedade de bonecas brancas.

É possível com base também nessas reflexões e por meio dos relatos de nossos colaboradores perceber o quanto as crianças têm sua vida afetada, pela cultura como uma

espécie de guia que modela seus hábitos, costumes, vestuário, lazer, gostos pessoais, valores, parece-nos caber à família e à escola a responsabilidade de buscar a construção de contextos culturais mais ricos e fecundos. Contextos em que as trocas humanas que contemplem a diversidade e superem a concepção homogeneizadora de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano, mas que tem sido altamente discriminador e injusto com os grupos étnicos sem prevalência histórica.

Passado, presente e futuro se entrecruzam, se interligando de tal modo, que o sentido de reconstrução do passado é concebido pelo presente, que ao reinterpretá-lo, permite uma reconstrução do passado que dê novos rumos a ação. A aparente continuidade cronológica desses três tempos, está longe de apreender como eles se influenciam uns as outras, enfeixando sentidos e significados. A escolha de nossos colaboradores por falar sobre esta ou aquela lembrança, não só permite perceber a seletividade exercida por eles ao lembrar, como suas vivências e representações da infância, da família, da escolarização e do trabalho e dos demais grupos de pertença interferem na expressão de sua identidade enquanto homens e mulheres negros.

O espaço é a dimensão da multiplicidade, sem o espaço não poderia existir diversidade/multiplicidade. Sem multiplicidade também não há espaços. O espaço está em permanente construção, nunca é uma relação acabada. Está sempre em vias de produção e, por isso mesmo, está sempre aberto ao futuro e à política. Fazer o espaço é sempre uma tarefa política.Nosso investimento teórico se enquadra nessa idéia de construir um espaço político de discussão da infância negra em sua materialidade, no manejo da vida cotidiana. Portanto não é possível abandonar a categoria de lugar aqui metaforicamente e estrategicamente denominada achadouros. Daí decorre a obrigatoriedade de pensar ambos como categorias em permanente e imbricada construção, portanto, como tarefa política. O estudo da infância, a partir desse ponto de vista, é sempre o das territorialidades que a circunscrevem – suas territorialidades infantis aqui circunscritas no âmbito da raça e da cor.

Nesse estudo parte-se em busca dos achadouros de infância, nos quais as identidades foram se constituindo e se transformando,numa conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o seu caráter dinâmico. Também os espaços e locais compõem esses achadouros ,nos quais se deram essas vivências, pois trazem uma espécie de "identidade" ou "aura" que segundo Tuan (apud FERNANDES, 2002, p.84) está imersa nas sensações e sentimentos que são responsáveis pela forma das pessoas tomarem contato e construírem a realidade e nós acrescentariamos o seu sentido de "eu".

As narrativas de nossos depoentes convidam a uma reflexão sobre as relações entre infância,espaço , tempo e identidade recortados aqui como construções culturais e históricas, produzidas nas relações sociais e na emergência de novos aportes teóricos que embora limitados diante da variedade de aspectos relativos aos mundos da infância servem de base a compreensão da infância negra . Suas narrativas, sobre o modo como foram crianças e de como acreditam deva ser a educação de crianças, obrigam a pensar as relações entre infância e territorialidade. De como por exemplo os modos de produção de existência das crianças estão intimamente vinculados à própria produção do lugar.

Toda criança é criança de um lugar. O lugar, no entanto, não é o mesmo para todas. Por meio de suas narrativas vamos verificando a existência de uma multiplicidade de formas de ser criança do lugar. O contexto mais rural ou mais urbano explicita as formas de disciplinamento social que são próprias da organização das cidades e condiciona diferentemente o trânsito e a ação das crianças definindo territorialidades.

Cada grupo social não só, mas também, designa a existência de locais no espaço físico que materializam a condição infantil: são territórios para crianças. Expressões corriqueiras como – "lugar de criança é na escola" – ou – "a rua não é lugar de criança" – e outras do gênero delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados (ou vedados, o que dá no mesmo) às crianças. Essa definição tem correspondência com um lugar social reservado à infância e às instituições destinadas a encaminhá-las a ocupar o seu lugar social. A idéia de um lugar para as crianças sempre vai corresponder, em certa medida, a uma visão/abordagem adultocêntrica – por mais que se ancore em uma escuta da demanda das crianças. Porque ela é resultado da mão adulta que traça territórios para as crianças.

Portanto no nosso recorte temático que entrelaça a percepção da infância negra e raça surge a impossibilidade de falar de infância sem articulá-la com a questão do espaço ou seja, a categoria de lugar – exige uma escolha radical por uma pesquisa com a "criança encarnada": a infância em sua materialidade e fisicalidade, no trato da vida cotidiana e, por conseguinte, com a idéia de cultura infantil localizada. As territorialidades infantis são esse terreno de embate e negociações, no qual se dá a arquitetura da infância a partir das articulações das tensões existentes que a vão reconfigurando. Um território de disputa, do processo dinâmico, permanente, inconcluso de produção da infância que especificamente nesses relatos se mostra balizado por vivências de discriminação e preconceito

Pensemos, por exemplo, nos relatos de Divina, de como a infância pobre de uma criança negra é entrecortada por vivências que lhe negam uma condição digna de experenciar

o brincar ou até mesmo o gozo simples de comer o que lhe apetece. Um espaço e tempo roubado pelo trabalho infantil e profundamente marcado pela experiência da discriminação:

> P- E como foi lá nessa casa, como que era o tratamento com você?
> Divina- Olha, nessa casa, eu me senti muito discriminada. A patroa, ela escondia as coisas de comer. Era eu e uma outra colega, nós todas duas negras, sabe? Uma tal de Maria. E aí nessa e a patroa chamava Zinha, chama né que ela não morreu ainda, chama Zinha. Essa era discriminação total.
>
> P- Mesmo ela tendo conhecido sua mãe, mesmo sua mãe tendo trabalhado pra ela muito tempo antes , o tratamento dela com você?
> Divina- Era... num sei se era porque a gente era muito pobre enfim assim como num podia depois comer assim muito né parece que...
>
> P- Era criança, criança gosta de comer...
> Divina- ... Aí eu lembro bem que ela escondia, ela fazia biscoito e escondia da gente sabe?
>
> P- Sei!
> Divina- Aí... eu lembro bem que ela discriminava muito!... E era eu, eu era a babá e a outra era a empregada. Era uma discriminação total!
>
> P- Total! Vocês não podiam comer como as outras pessoas...
> Divina- Não! Não!
>
> P- ... Pra comer vocês comiam depois?
> Divina- Depois! Depois e os trem que ela fazia ela escondia. A gente só podia comer a hora que ela chegava e de vez em quando eu e essa Maria pegava os trem escondido lá e comia tudo (risos).
>
> P- E comia...!
> Divina- (risos

Para cada criança do lugar existe, também, um lugar de criança: um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância, o trânsito da criança e o acesso aos bens neste lugar. Cada grupo social elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. De que forma o menino Laerson concebia e via também a cozinha da patroa, espaço limítrofe que sua condição social lhe determinava:

> Com relação, com relação as... as patroas que ela teve, que ela trabalhou de doméstica, ainda depois que casou, depois que teve meu irmão e a mim mesmo. Né, a gente ia na casa dessas patroas e a gente era tratada assim de forma bem, de forma bem inferior mesmo, e ela parece que queria, fazia questão que isso fosse assim. Ela tinha uma amiga(...)

Essa experiência dá lugar a uma outra tão distinta que, compartilhada com o irmão na companhia do avô, lhe emprestava os olhos para ver um mundo muito maior.Um mundo que ia muito além dos limites de qualquer cozinha real ou imaginária a destituir-lhe do exercício pleno de sua liberdade e da condição de pessoa humana:

> Laerson- Eu conheci... eu conheci a minha avó materna e conheci o meu avô paterno. Meu avô paterno nós tínhamos uma proximidade muito grande, eu brincava muito com ele, ele dizia que eu era o neto que ele que ele mais gostava... . Outro fator que eu acho que foi muito importante era o contato que eu tinha com meu avô. Meu avô, o pai do meu pai, ele não pegava de ônibus, ele não andava nem de bicicleta.
> P- Só a pé!
> Laerson- A pé ele ia trabalhar a pé.
>
> P- Pai do meu marido, desse jeitinho!
> Laerson- Ele ia trabalhar a pé, fosse aonde fosse. Ele saia 5 horas da manhã, porque ele era, também mexia com construção civil, ele trabalhava de pedreiro. Onde fosse o trabalho que ele tinha que fazer, ele saia 5 horas, 4 horas da manha a pé, pra chegar as sete horas no trabalho, porque ele entrava, porque sempre começa cedo na construção civil. Chegava no final da tarde ele retornava a pé pra casa e ele tinha o costume de andar a pé nos finais de semana, ele... ou ia pescar ou ele ia ao campo de futebol, assistir jogo ele era torcedor do Goiânia e toda vez que tinha jogo, ele levava a gente porque num tinha que pagar, eu com meu irmão mais velho, alias éramos os únicos que andávamos com ele, da pancada de netos que ele teve, ele nunca foi próximo de mais ninguém só esses dois do meu pai.
>
> P- Vocês dois foram os netos mais chegados?
> Laerson- Mais chegados a ele. E... a gente ia com ele e tinha que ira pé e era uma distancia de aproximadamente seis quilômetros entre a minha casa e o estádio de futebol e a gente ia com ele a pé ia e voltava a pé. E eu aprendi depois de um certo tempo...
>
> P- Mas isso era um momento especial não era, essa ida com seu avô a pé, é ou não é?
> Laerson- ... É isso... é isso que eu tava falando, eu descobri depois de um certo tempo indo com ele que o grande barato de ir pro estádio não era o jogo de futebol, o grande barato de ir com ele era a caminhada a gente via os torcedores vindo de ônibus a agitação, o clima, a medida que a gente ao chegando perto do estádio né, o clima do jogo ia aumentando.
>
> P- E o coração ia se aquecendo, né, pra aquilo!
> Laerson- Sim, eu não sabia quem... jogo que eu assistia. Eu não sabia resultado do jogo assim eu ficava olhando as pessoas, admirava as pessoas aquele tanto de gente um estádio de futebol, não via o jogo, o jogo pra mim não era importante.
>
> P- E é o todo, é todo... um lugar que tem movimento, que tem som.
> Laerson- E eu me admirava, e no final aquela tensão porque é muito violenta.

P- Mas isso era um momento especial não era.

Olhar o mundo dando as mãos sempre será a melhor forma de conhecê-lo. Essa relação com o espaço, na infância, também se faz pelo jogo, pela brincadeira e as diferentes formas de simulação e encenação que ela inventa e vive e que por meio disso se dá o desenvolvimento do seu conhecimento sobre o mundo concreto, o contexto social e os papéis (FERNANDES, 2002, p.85).Idéia presente em Bachelard (apud FERNANDES, 2002, p.85)"., quando diz: "(...) Que o conhecimento da intimidade pessoal, por meio das memórias, dá-se pela recordação dos espaços em que se passaram as vivências e não do tempo. Nas palavras dele: Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido."

Um espaço comunal de trocas e conflito,humanizador e constituidor de infâncias , crianças e sujeitos historicamente datados como no caso de Eliene:

> Íamos para a escola juntos. Só que na cidade a gente já separou mais um pouco, né! A gente ia para a escola, num convivia muito com os primos, não. Convivia com um que morava do lado, né? Esse era o primo primeiro, praticamente. E ali a gente brincava, brigava e fazia de junto, mas os pais da gente nunca se meteu nas brigas. A gente brigava e a gente mesmo tinha que resolver. Então, na minha cidade, na época, eu lembro muito que eu achava muito bonito a união da moças e dos rapazes, porque moças e rapazes brincavam no meio da rua.

Espaço de partilha e socializaçãonos quais , segundo Javeau (2005,p386), "(...) como os outros grupos sociais,as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem" e que "(...) lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos(...)", vejamos o caso de Eliene:

> Havia amizade. Então, eles brincavam de caiu no poço. E a gente ficava e permitia também que as crianças participassem, que era uma forma até de tá paquerando,né paquerando, arrumando namorado e ir! A festa também era muito bonita. A gente participava. Eu tinha doze anos e ia na festa.

Diferente de Eliene que viveu uma infância no interior de Goiás relacionando-se numa família numerosa, Orozimbo circunscreve sua socialização a um grupo mais reduzido de amigos e a ausência de vinculação com pessoas de sua família:

> Bem eu... as brincadeiras que... eu tive, eu sempre tive poucos amigos as brincadeiras que eu mais gostava era de correr, de pique-pega e de subir em árvore,. Passava assim, as vezes a tarde toda em cima duma árvore brincando lá no Setor Bueno, as brincadeiras de forma geral que eu tive.

> Depois já na adolescência teve a primeira bicicleta que a gente monta de marcha pra disputar com colega a volta no quarteirão, essas brincadeiras tinha né. De vez em quando pegava uma crosszinha dum colega pra pula rampoa só!

Casa, quintal, rua povoam essas rememorações, cada um relaciona-se com o espaço a seu modo.Já a rua, como possibilidade de vivência lúdica, aparece nos relatos de todos os depoentes, como por exemplo no relato da Divina: "A gente brincava muito também na rua, eu lembro quando a gente morava nessa casa lá, a gente brincava muito na rua de amarelinha... assim de bola, esses negócios de jogar sabe como que é, queimada!"

É claro que as condições e os aspectos do bairro da cidade e sua respectiva distribuição territorial (urbana/rural/central/periférica), os elementos culturais dos grupos de pertença influenciam as relações mantidas com a rua. A presença das brincadeiras na rua acompanham quase todos os relatos destacando-se porém a importância da praça na vivência de Cecília:

> A gente sempre brincou na pracinha porque na realidade essa pracinha, ela sempre teve idades próximas,né. Então por exemplo, sempre existe uma casa ou era um ano ou da mesma idade. Por exemplo, na casa da Tessália e da Keyla, a Keyla regulava idade com meu irmão, e eu com a Tessalia, e a Eneida com a minha irmã, então elas eram amigas, estudávamos na mesma escola.

A eleição de um lugar as vezes para encerrar um tempo é oportuna para uma reflexão sobre as relações entre espaço e tempo, história e lugar remetendo-nos sempre aos achadouros de infância.Sobre a utilização dos espaços pelas crianças e adultos já no início da idade moderna "aos poucos, ruas e praças deixaram ser o lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens ocupadas por desconhecidos, de cujo era preciso afastar as crianças de família". Em Goiânia a cerca de 30 a 40 anos era comum o encontro e a brincadeira de rua por crianças de todas as camadas sociais.

Laerson, por ter sido um dos primeiros moradores do bairro em que morava na infância, viveu, inicialmente, os privilégios de quem vive na zona rural, nos quais a criança pode lançar-se à rua, espaço comunal, onde as trocas com seus coetâneos ou até mesmo com outras faixas etárias acontecem,sem os riscos da violência vivida nos dias atuais:

> E eu cresci é... na comunidade Jardim Novo Mundo, eu fui pra lá eu tinha 16 dias de nascido, na época meu pai foi um dos pioneiros, praticamente do setor. Uma das primeiras casas, é... a gente então no inicio era como se vivesse numa fazenda, na zona rural. Depois de algum tempo é... foi

> aumentando as casas, aí... por volta lá do final dos anos 70 constituiu mesmo como um bairro... ta. E minha infância, teve brincadeira, eu tive, muito, muita, muitas oportunidades, era... era rico em oportunidades, mas pobre em acesso, porque como eu já contei ate pros alunos minha historia né? (...)Eu era o menor de um grupo muito grande(...)Então era um grupo muito grande de crianças e adolescentes que se interagia, que, que criava de tudo um pouco. A gente fazia a noite muita, o trem fantasma, a gente... é... abria espaço no matagal que tinha ao redor,(inc) fazia trilhas e ai os meninos faziam, faziam... de é... fantasmas, de bichos né, assombração, e as meninas é... eu era o que conduzia elas pelo trem fantasma pra poder passar nas trilhas é... sabe... a gente fazia isso a noite, tinha brincadeira de esconde-esconde.

Entretanto, as crianças, ao se apropriarem desses lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos, e, além disso, apropriam-se de outros, que não foram originalmente pensados para ela, muitas vezes até se constituindo em territórios socialmente vedados às crianças, que ainda assim deles se apossam, criando suas próprias territorialidades: territorialidades de crianças e de parte das suas contruções identitárias.

2.6 Trabalho infantil e infância negra

Embora a educação formal para as famílias dos depoentes representasse um bem ou valor a ser conquistado, por acreditar na educação como forma de redenção da vida por eles levada, existia também um conflito, a necessidade veemente de que eles trabalhassem para contribuir na manutenção da casa ou mesmo para custear gastos com material escolar, o que comprometia que esses professores, quando crianças, se dedicassem exclusivamente aos estudos ou vivessem a infância no seu sentido de gozo e fruição de uma temporalidade não marcada pela lógica produtiva do mundo capitalista.

Necessário se faz destacar que os pais de nossos depoentes, quanto ao nível de escolaridade, excetuando-se dois que concluíram o ensino médio,tiveram quando muito sua escolarização restrita ao ensino fundamental ,sendo que destes há dois casos de analfabetismo. Portanto tiveram como lócus de suas vivências a iniciação no trabalho já na infância. Trabalho sob a forma das seguintes modalidades: trabalho doméstico infantil marcado pela lida na roça em atividades agro–pastoris em atividades de subsistência, na própria casa dos pais ou nas residências e propriedades rurais de outras famílias e na construção civil. Aqueles que não portavam nenhuma escolarização quando adultos, seguiram em geral, no trabalho doméstico. O que aponta para a reprodução de um círculo vicioso que favorece a manutenção das crianças de família de baixa renda no mesmo contexto material precário.

Numa organização familiar em que todos os braços são necessários, o deslocamento da criança até a escola e o tempo utilizado para as atividades escolares, poderiam ser computados como perda na manutenção da sobrevivência familiar. No caso de famílias que não viam a educação formal como investimento ou necessidade, as crianças acabavam preferindo a escola em nome de outras atividades. O trabalho alem de começar cedo condiciona o tempo da escola.

No Brasil, segundo a FENATRAD (2003), 95% dos trabalhadores domésticos são mulheres, destes 98% são negros. Essa instituição realiza campanhas de incentivo a formalização do trabalho doméstico e se posiciona de forma aberta contra o trabalho doméstico infantil por considerá-lo lesivo ao desenvolvimento pleno da criança no que tange ao aspecto físico,intelectual e afetivo. É bastante significativa a afirmação de Creuza Maria Oliveira presidente da Federação Nacional de Trabalhadores Domésticos de que a grande maioria das trabalhadoras que tiveram baixa escolaridade foram meninas que trabalharam desde cedo e não tiveram oportunidade de estudar, atualmente cerca de 400 mil crianças estão envolvidas com o trabalho doméstico infantil.

O trabalho infantil doméstico é uma modalidade de trabalho infantil executada por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos, em residências de terceiros, abarcando os variados e diferentes tipos de afazeres que correspondem a lida doméstica. Nele, crianças realizam atividades domésticas de todo tipo, muitas vezes com jornada excessiva e pouca ou nenhuma remuneração.

O trabalho infantil doméstico, uma prática disseminada e culturalmente arraigada em nosso país, temse mostrado uma questão social de difícil eliminação, por apresentar sérias dificuldades de ação das políticas públicas, seja pela "invisibilidade" das crianças envolvidas neste tipo de trabalho, seja por este tema não ser encarado como um problema social.

Cerca de 5.482.515 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalham no Brasil (PNAD, 2001). Desse total, 494.002 crianças e adolescentes trabalham em casa de terceiros, sendo que dentre eles (dados PNAD - 2001): 93% são do sexo feminino, 61% são afro-descendentes, 45% têm menos de 16 anos(idade mínima permitida por lei para o trabalho doméstico).

O trabalho infantil doméstico, além das críticas usuais pertinentes a todo tipo de trabalho infantil, traz sérias preocupações também preocupações específicas como o fato de ocorrer no âmbito residencial, o que dificulta uma fiscalização sistemática , expondo a criança e/ou o(a) jovem ao risco de uma série de injustiças, desde a baixa remuneração e longas jornadas de trabalho até as mais críticas, que envolvem abusos sexuais e atos de violência.

Essa realidadedo trabalho doméstico infantil é vivida por duas das depoentes que tiveram origem rural e pelas mães de todos os demais colaboradores da pesquisa, exceto a mãe de Eliene, que parece ter limitado-se a criação dos filhos e ao trabalho doméstico no interior de sua casa.

Nas sociedades de tradição agrícolas, como a goiana,o trabalho infantil demarca, porém, um lugar, para a infância e para a criança, bem específico, como pode ser constatado nos trechos abaixo da entrevista de Eliene:

> P – Você é a caçula?
> Eliene – Nada. Sou a terceira dos 14, que lá nós falamos de geração em geração. É por etapa. Cada época tem três. Então de três em três.
>
> P – Quantos são no total?
> Eliene – São 11.
>
> P – Você está então na última etapa?
> Eliene – Na última etapa. A última geração.
>
> P – O que você acha quando se reúne todos os irmãos?
> Eliene – Bom demais!
>
> P – Vocês falam nessas etapas?
> Eliene – Falamos!
>
> P – Quem fala que foi mais difícil para quem? Aqueles que nasceram na 1ª etapa?
> Eliene – Eles falam que foram os que nasceram na 1ª etapa, que tiveram que trabalhar muito na roça, ajudando. Eu já não tive essa cobrança. Os mais velhos tiveram que ir para a roça, plantar, ajudar meu pai. As mulheres, principalmente, como se fossem homens, trabalhando na enxada mesmo. Agora eu não passei por isso. Eu nunca fui na roça para pegar enxada.
>
> P – Tua mãe ficava mais tendo filhos?
> Eliene – Mais tendo filho e ajudando meu pai na roça. Na verdade, essa última geração, quem criou mesmo, foi minha irmã mais velha, porque minha mãe ia pra roça e nós ficávamos na cidade com minha irmã mais velha para estudar.
>
> P – O que a sua mãe fazia na roça?
> Eliene – Trabalhava, mesmo porque ela ficava em casa cozinhava e levava comida pra meu pai e os pião na roça.
>
> P – E lá ela também pegava na enxada ou não?
> Eliene – Não. Ela não tinha tempo porque ela tinha que dar conta da comida. Então, ela não ia, ela só ia na roça levar comida.

Durante o período que permaneceu na roça a mãe de Eliene dava suporte ao trabalho do marido cuidando da casa e da alimentação de todos. A medida que a lida na roça

vai sendo abandonada, os filhos mais velhos deslocam-se para a cidade com o objetivo de conseguir postos de trabalho e outras perspectivas de vida. O abandono das pequenas propriedades é uma questão de tempo, já que os filhos dessas numerosas famílias são o único "maquinário" com que se pode contar, realidade retratada na vida de famílias de origem rural e que também foi vivenciada pelos pais de Eliene :

> P – E porque moravam lá na cidade? Quando é que vocês mudaram para a cidade?
>
> Eliene – Eu mudei com 3 anos. Mas as minhas irmãs mudaram primeiro porque foram sozinhas para estudar na cidade. Meu pai ficou com minha mãe na roça com os pequenos. E aí, com 3 anos meu pai vendeu tudo lá e nos levou para a cidade. E aí foi que a gente foi viver

Para a menina de família pobre o desempenho dos afazeres domésticos começa bem cedo, de modo que esta definição de papéis e de obrigações femininas já se dá na infância, a mulher cabe cuidar da casa. Especificamente quanto a Eliene, isso se dá, mas não sem oposição da mesma, e ela relata esse fato no seguinte trecho da entrevista:

> P – Não fazia nada dentro de casa, também não?
> Eliene –Hum! Eu acho que eu não lembro. Não lembro dessas coisas. Eu lembro a partir duns 12 anos em diante que eu comecei, mas eu nunca gostei também. Tanto que não me lembro desse episódio, que meu irmão era muito chato e ele queria porque queria colocar eu para cozinhar, para fazer comida, colocar essa responsabilidade para cima de mim. Porque minha irmã costurava o dia inteirinhoe eu estudava de manhã ele não admitia ir para a escola sem comida e aí ele me obrigou a fazer comida esse dia. E eu lembro que eu cortei o dedo de propósito para não cozinhar (inc) a parte de mim que não aceitava (inc), não adianta. Ai eu cortei o dedo, fui para o quintal da minha casa. Ele era muito grande e de descida. O quintal deve ser feito pra lá. A casa de minha mãe era feita aqui. O quintal corria por fora, do lado da casa. Ai eu lembro que eu subi para frente, tinha um girau de madeira, onde a gente lavava vasilhas, porque não tinha pia. Aí eu coloquei o dedo pra deixar o sangue escorrer mesmo. Quando a minha irmã viu, o quintal já estava lavado de sangue, já estava chegando na porta de casa. Ela ficou apavorada. Foi pra chamar a atenção mesmo e pro meu irmão sentir.

Na cidade sob os cuidados da irmã mais velha enquanto os pais ainda estavam na roça se dá sua entrada na escola .Ao referir-se ao espaço escolar Eliene é tomada de uma alegria nostágica da lembrança recorrente dos atributos de boa aluna que fora ,seu cuidado como materiais, o caderno sempre elogiados por sua primeira professora a ponto de despertar

a inveja dos colegas. Esse recorte temporal é marcado por uma positividade na construção da imagem de aluna que Eliene começava a construir, como vemos a seguir:

> P- Sua irmã era a mais velha, a mais velha de todos. Então ela foi a mãe de vocês?
> Eliene – Mãe nossa mesmo, porque minha mãe ficava só na roça com meu pai. Ela é quem costurava o dia inteiro, quem mantinha a gente na escola, quem comprava todo o material. Eu lembro que quando eu comecei a estudar, eu sempre fui muito organizada nessa questão. Eu não perdia material , meus materiais eram completinhos, não sumia, nem borracha minha num sumia. Meu caderno era o mais organizado da sala, o grupo que eu participava era o mais elogiado da sala. Então era dessa forma assim, meu caderno era o mais elogiado, a professora só pegava meu caderno e colocava na sala. Lembro que os alunos ficavam tudo revoltados, que ninguém gosta.

A escola como espaço de ganho e não de perda, o gosto pela leitura e pela escrita só comparados a alegria da brincadeira com os primos, um tempo para o que é da ordem da infância, tempo de brincar e estudar.

> P – De criança você não se enxergava como menina?
> Eliene – Não, eu gostava era de brincar mesmo!Aí eu brincava mesmo com os primos e não tinha esse negócio, não! Nunca fui. Num me lembro de ... O que eu lembro mesmo é que eu tinha loucura para aprender a ler, a escrever pra ler, entendeu porque tudo, qualquer pedacinho de papel que eu achava eu lia tudo.Tanto é que eu alfabetizei, eu fui com nove anos pra escola, mas fui uma das primeiras a ser alfabetizada. E aconteceu um fato na escola que eu estudava ,que ela foi reformada né, na época de ano letivo! E o que que eles fizeram, eu já tinha sido... tava alalfabetizada, eu fui alfabetizada primeiro. Eu lembro até hoje da professora batendo naquele ca,co,cu,ca,co,cu! Um dia ,eu não aguentei que eu sempre fui tímida, pra mim abrir a boca a coisa já tem que ta oh, sendo martirizada há muito tempo. Eu falei- Ah,Não professora, Já to de saco cheio desse ca,co,cu,será que esses burro num aprende, não? – falei desse jeito, lembro que ela riu até - Como que esses menino num consegue aprende isso? Eu já num güento mais ouvir esse ca,co,cu e esses burro não aprende, falei desse jeito. E era assim cismada,se eu sentasse numa carteira não admitia que me trocasse daquela carteira, toda vida eu fui cismada assim, se trocasse, aí era guerra! Nunca fui de responder professor, nunca fui nada disso, mas num mexia comigo não! Então eu respeitava todo mundo mas exigia também que me respeitasse.

Esse aparente oásis na infância de Eliene enquanto, uma criança negra, desfaz-se tão logo ela é introduzida no trabalho em casa de família, é a realidade excludente que tira a a criança do ócio criativo da brincadeira e da escola como espaço prioritário ao desenvolvimento e a sociabilidade infantil:

> P – Você começou a trabalhar com que idade?

> Eliene – Com 13 anos. Eu fui trabalhar numa casa para assumir todas as responsabilidades.
>
> P – Não casa de vocês?
> Eliene – Não, na casa de umas pessoas, cuidar da casa deles e de um recém-nascido.
>
> P – Onde era isso?
> Eliene – Na cidade mesmo.
> P- Na própria cidade mesmo.
> Eliene - Na própria cidade mesmo.
> P – Antes, eu nunca tinha ido trabalhar em lugar nenhum. Então, eu fui e eu acho que foi uma responsabilidade muito grande porque eu tinha só 13 anos. E assumi praticamente num recém-nascido, porque o menino não tinha caído nem o umbigo ainda, e eu tive que assumir mesmo, porque a mãe não tinha a menor experiência. Como eu gostava muito de criança, eu já entendia muito de criança, de cuidar até de bebê recém-nascido. E aí eu cuidei dele, eu cuidava da casa toda, mas não desarrumava minha mala. Minha mala era sempre arrumada, qualquer coisinha eu queria voltar para ir embora.

Chama atenção o fato de que durante todo o tempo no qual Eliene trabalhou nesse seu primeiro emprego, sua mala estivesse sempre arrumada. Parece que o desconforto de deixar sua família, sua casa, seu quarto, abandonar as brincadeiras, as amizades, a liberdade de transitar pelos espaços da infância, o quintal e a rua, a mata, tornavam sua estada ali algo que se assemelhava a um castigo, o castigo de ter seu tempo roubado pela lógica do adulto e da exploração do trabalho infantil.

> P – Porque você nunca gostou de trabalhar ali?
> Eliene – Não, porque eu achava que aquele trabalho tava tirando a minha criancice. Porque eu queria tá era brincando com as minhas outras primas, que não trabalhavam, e brincavam e passeavam, iam buscar manga, ia buscar coco no mato, quer dizer, era liberdade porque quando você começa a trabalha, essa liberdade, ela é tolhida.
> A perda da liberdade e com ela dessa espacialidade e temporalidade da infância não foi privilégio só de Eliene mas de todas as suas irmãs com ela mesmo relata:
> P – Mas tuas irmãs mais velhas todas fizeram o mesmo? Todas saíram a trabalhar também na cidade em casa dos outros?
> Eliene – As minhas irmãs, elas saíram da cidade mesmo e vieram para Goiânia com 12 anos, a primeira veio com 12 anos.
>
> P – E veio a trabalhar na casa dos outros?
> Eliene – E a outra veio logo em seguida, com 19 anos.

O trabalho infantil marca também a infância de Divina que aos nove anos já passa a trabalhar na casa de uma família para qual sua mãe já havia trabalhado:

> P- E você começou a trabalhar cedo, então?
> Divina- Comecei a trabalhar cedo, eu tinha de oito a nove anos. Minha mãe, assim... a gente fala dela, porque a gente morava com a pessoa lá, só ia em casa fim de semana. Era a família lá do... como que chamava o pessoal? Só sei que era... essa senhora minha mãe tinha trabalhado com ela muito tempo atrás, no tempo de solteira sabe? E aí, ela tinha filhas e as filhas já estavam casadas e a minha mãe dividiu eu e a Marlene com a família lá!
>
> P- Todas vocês trabalharam pra essa família?
> Divina- Trabalharam!

É extremamente emblemático o fato de grande parte das análises históricas sobre trabalho feminino não se aterem às mulheres negras brasileiras, isso porque, como afirma Brito (1997), a mulher negra já chegou no país na condição de trabalhadora escrava. A atividade de "dona-de-casa" é uma experiência que data de pouco mais de um século na vida das mulheres negras, e acabou se tornando o principal trabalho que estas vêm fazendo desde a época pós-abolição, ou seja ser empregada doméstica.

O que não significa uma escolha por parte da mulher negra, e muito menos da criança negra, mas algo historicamente determinado pelas condições materiais e simbólicas, em que foi lançada a população negra feminina no período, que sucedeu a abolição. Com o passar do tempo essas mulheres abandonadas a própria sorte e amargando o legado de perdas históricas que herdaram desses trezentos anos de escravidão,mediante a total omissão do poder público, foram tendo perpetuadas em suas famílias a prevalência de baixa escolaridade e a consequente pouca ou até total falta de qualificação necessária para ocupar outras funções. A baixa escolarização e essa falta de uma maior qualificação legitimam o lugar que a mulher negra ocupa no mercado de trabalho: o menos valorizado socialmente e de pior remuneração.

Aos treze anos, na função de empregada doméstica, obrigações de adulto já lhe são confiadas ,e assim a difícil tarefa de cuidar de um recém-nascido lhe é atribuída no primeira experiência de trabalho. Uma realidade que deveria ser insólita aos olhos de Eliene, uma criança, uma criança cuidando de outra criança que sequer era da sua família , mas que era uma de suas tantas responsabilidades no trabalho.

> P – E essa patroa sua, tinha que idade, essa que você ajudava a cuidar do bebezinho?
>
> P – Ela era professora. Quantos anos você trabalhou com eles, de seus 13 anos até que idade?
> Eliene – Acho que foi dois anos. E eu saí de lá escondida.

Embora Eliene já tivesse atribuições de um adulto no exercício de seu trabalho, as mesmas não correspondiam a contrapartida cabível ou seja um salário compatível com o tamanho da responsabilidade que lhe era impigida.

> P – E você trabalhava com salário, com carteira assinada?
> Eliene – Não, isso lá eles não pagavam não.
>
> P – Mas pagavam salário?
> Eliene – Não. Lá na cidade eles nunca pagavam salário. E eu estudava de manhã, cuidava da casa durante à tarde toda, lavava, passava, fazia tudo. Cuidava do menino. Só que eles viram que tava muito pesado. Eles colocaram outra pessoa para me ajudar. Só que era um casal que não tinha muita estabilidade emocional. Eles viviam brigando, e eu não presenciei esse tipo de coisa com minha mãe, nem com meu pai, mas com eles presenciei. Então, eu tinha de 12 para 14 anos, tive que amadurecer na marra, né, porque eu presenciei essas brigas violentas deles e tinha que entrar no meio. Porque se eu não entrasse no meio, ele não respeitava nem o pai dela e nem ninguém. Ele só respeitava a mim. Quatorze anos eu tinha na época, e ele me respeitava. Quando eu falava, ele parava. Então, era daqueles homens que trabalhava a semana inteira e quando era sexta-feira, não sei o que dava nele, que ele tomava alguma bebida e quando chegava de noite, ele ia espancando a mulher. E enquanto eu não entrava no meio, num resolvia a questão.

A inserção de Eliene no mundo do trabalho trouxe para ela as dificuldades de permanecer criança, pois teve que deixar o aconchego de sua casa e passou forçosamente a lidar com o conflituoso mundo dos seus patrões adultos, com suas dificuldades de relacionamento e até mesmo com problemas graves como o alcoolismo. E muitas das vezes era ela quem mediava os conflitos, como pode ser observado no excerto abaixo:

> P – Ela ficava pouco com o filho?
> Eliene – Ela deixava praticamente isso nas minhas mãos. Aí eu me lembro uma vez que a briga foi tão feia, mas feia mesmo, que eu tava na pia lavando vasilha e a menina, a outra que trabalhava comigo tava por ali. E aí eles tavam no quarto e, de repente, eu só vi a briga. Ele pegou o cinto e começou a bater nela e ela disse -- Eliene, me socorre pelo amor de Deus!- E eu lá na pia, só vendo aquela bagunça danada. Eu não vou me intrometer e brigaram e tal. Aí ela correu e pegou o menininho que se chamava Marcos, pequenininho, pegou no colo. Ele veio e deu um soco nela aqui, que ela deixou ele cair. Quando eu vi aquilo, eu ceguei, sabe! Aí, ele segurou o braço dela e puxa ela daqui, porque você vai agora na delegacia, porque eu vou dar parte de você, que você derrubou meu filho. E aquela confusão.E eu falei: Cê pára agora, solta ela agora, acabo, você não vai encostar nela. E aí ele soltou na mesma hora. Aí, a Celsina, que é a menina que trabalhava comigo, já tinha saído para chamar os pais dela. E veio o pai e foi aquela confusão. E ele igual um urso: -Que eu só respeito a Eliene, ela falou, água parou, mas vocês, não. Não adianta se vocês entrarem no meio o trem vai ficar feio.- Eu sei que esse dia foi um pepino danado. Esse dia ele demitiu a menina. Aí eu falei: então você vai ter que me demitir também.

> Você eu não demito. Se você não me demitir, eu vou embora assim mesmo. Ele era assim. Ele era possessivo mesmo. Então, aí eu fui e falei não num dá mais. Eu to perdida porque domingo era só ir para casa e chorar e dormir a tarde inteira. Parece que aquilo lá é que me descansava para mim dar conta do dia a dia.

Em meio a realidade dolorosa de um infância interditada, a perda da sensação de segurança da sua casa,o contato com o desajuste familiar de seus patrões faziam não só o domingo ser esperado ansiosamente, mas traziam a Eliene a necessidade de um amadurecimento precoce de um enfrentamento de uma realidade para a qual seus doze anos não estavam preparados. O domingo, não era apenas o único dia da semana passado com sua família, já que embora morasse próximo a sua família, ela tinha que estar na casa dos patrões, para cuidar do bebê. O domingo era a eterna esperança de ser a menina que correndo livre pelos quintais, podia sorver a infância longe das tristes realidades para as quais seus olhos haviam se aberto:

> P – Domingo é o dia que você ia para tua casa?
> Eliene – Era o dia que eu ia para minha casa.
>
> P – E tua casa era perto da casa deles?
> Eliene – É, mas eu tinha que dormir na casa deles né, porque eu cuidava do bebê praticamente .
>
> P – E de manhã, quem cuidava? Era ela que cuidava?
> Eliene – Aí ela levava o nenem para casa da mãe dela, porque eu estudava de manhã também. E uma vez eu lembro que...

O pequeno salário era dividido com os pais porque tinha que se manter, pois também havia os pequenos gastos para com a escola.

> P –Aí, você dava o dinheiro para os seus pais?
> Eliene – Dava.
>
> P- Dinheiro tudo que você ganhava você dava pros seus pais?
> Eliene – Não. Eu dividia porque eu tinha que comprar as coisas também, porque eu já tinha que bancar os meus estudo. Porque minha irmã não trabalhava lá mais. Eu que tinha que dar conta de mim mesma, comprar roupa, essas coisas tudo, eu que tinha que bancar. E ele não deixava. Então, aí nós mudamos. Sabe aquelas casas que o Banco do Brasil constrói para funcionários dele, e a gente foi morar nesse tipo de casa, branquinha e era sempre desse jeito. Era sexta-feira e ele já falava pra ela se prepara que hoje você vai apanhar. Era dito e feito. Chegava de noite e começava a briga e, de repente, ele tava batendo nela e eu tinha que acordar de noite, levantar e interromper. Aí eu tava cansando. Eles viajaram de férias e aproveitei para fugir dali.

A esse emprego seguiu-se outro, que embora não envolvesse afazeres domésticos se restringia ao serviço de babá. Porém como toda as resposabilidades sobre o bebê foram deixadas sobre ela,seus estudos nesse ano ficara prejudicados. O trabalho levou-a a evadir-se da escola nesse ano, repetindo um quadro que prefigura a condição da criança pobre brasileira negra.

> P – E você estava trabalhando onde?
> Eliene – Tava trabalhando em outra casa, para cuidar de criança.Só porque era só para cuidar de criança.
>
> (...)
> P –E você não tinha tempo para você?
> Eliene – Não tinha... tempo para estudar. Eu não tinha tempo nem de ir na escola. Tanto é que eu desisti de ir, porque eu vi que eu não ia passar porque num tava dando conta.

Nessa casa, porém Eliene ficou livre de presenciar a violência doméstica entre os patrões do ambiente anterior no qual ela foi submetida a situações de constrangimento, jamais vivenciados em família e como ela mesma afirma "(...) Coisas que eu não presenciei com minha mãe e meu pai(...)". A entrada na adolescência se deu sem mudanças de comportamentos visívei. A própria experiência precoce com o trabalho fez com que Eliene se voltasse para os estudos até mesmo como uma forma de buscar uma vida melhor, como pode se observar nesse trecho da entrevista. Na infância o trabalho lhe tomou o espaço e o tempo das brincadeiras,no início da adolescência os sonhos de mocinha dão lugar a obstinada luta pela escolarização e tudo aquilo que ela representava a nível de senso comum.

> P – Mas as menininhas não começavam a namorar, não era mais ou menos com doze,fundamentalmente assim na cidade de interior,com doze ou treze anos?Você não usava batom,não saia ,não se olhava no espelho?
> Eliene – Não, eu nunca fui invocada nessa questão. Eu era direcionada pro estudo. Eu lia muito

Ao ser submetida as obrigações de uma mulher adulta no trabalho doméstico desde a infância Eliene foi traçando a escolarização como meta para alcançar uma possível mobilidade social e que fugia a perspectiva de ser dona de casa.

> P – Você era direcionada por que? Você achava que através do estudo era a única forma que se tinha de (inc.)?
> Eliene – Era, eu achava que era a forma que eu tinha de escapar daquela vida, entendeu? Porque já coloquei na minha cabeça que eu não queria aquela vida de ser dona de casa, de cozinhar, lavar, passar e não ter outra

> perspectiva,entendeu? Não era aquilo que eu queria pra mim. Então eu já botei na minha cabeça,eu não vou namorar!Eu... o meu negócio era estudar. Nem em festa ia. Eu lia até duas horas da madrugada diretão. Não deixava nem minhas irmãs dormir. Minha mãe sempre falava que eu ia enlouquecer, porque nunca viu uma pessoa assim. Eu chegava da escola e me trancava no quarto, chegava, eu estudava de manhã. Eu chegava, na base de onze e meia ,e me trancava no quarto lendo e nem comer eu comia. Aí ela tinha que arrancar do quarto pra comer. Eu comia, engolia aquilo ali rapidinho e tornava a ler até 2 horas da madrugada e todo dia acordava sete horas da manhã. Só era ler e eu gostava de ler demais e até hoje eu gosto!

Escapar daquela vida é uma expressão que resume bem a luta que é travada por grande parte da população negra,da qual as mulheres negras brasileiras correspondem a 25% da população. A maioria delas, segundo Brito (1997), é analfabeta ou semi-analfabeta. Sua remuneração está em geral na faixa de um salário mínimo. Muitas delas chefiam famílias em maior número que as brancas. Esses dados demonstram que a maioria das mulheres negras vive em condição de pobreza.

Ao falar-mos das condições enfrentadas desde a infância por Eliene e Divina, retomamos as condições de tantas outras mulheres negras no Brasil e meio que traçamos seu perfil no esforço de enxergá-las muito além das singularidade de sua história de vida, pois as mulheres negras analfabetas ou de baixo nível de instrução compõem um enorme contingente de empregadas domésticas ou empregadas em funções consideradas domésticas, portanto para desconstruir esse quase determinismo histórico, redesenhar uma outra realidade, e assim construir uma outra perspectiva diferente, cada uma cavou o seu espaço com a força de suas próprias mãos.

Contudo o Brasil é o país de maior população negra fora da África, o que conduz a conclusão que há muito o que se avançar no sentido de se estabelecer condições mais dignas de sobrevivência extensivas a todo o povo brasileiro. Quanto a população negra ,essa realidade se mostra ainda mais cruel pois o Brasil, historicamente um país escravocrata, deixou como legado desse período idéias racistas que se encontram de modo difuso e volátil tanto nas instituições governamentais como na sociedade em geral. Sendo assim até mesmo quando a pessoa negra ainda não adquiriu a consciência do racismo, como no caso de Eliene, nas suas vivências de trabalho, já na infância, confirmam o quanto ser negra em nosso país significa viver em condição de extrema desigualdade social e racial. Para Brito (1997), se nos atermos ao fato de que a mulher no Brasil, até a Constituição de 1988, era legalmente cidadã de segunda categoria, ser mulher negra e pobre prefigurava não ter os direitos mínimos de cidadania garantidos no âmbito juridico.

Para essa militante feminista, é sobre essas luzes que é preciso localizar o que se entende por "questão da mulher negra"; seu surgimento e seu desenrolar até ela consolidar-se no que hoje se convencionou chamar de Movimento de Mulheres Negras, espaço sistematizado de luta contra a tripla discriminação da condição de ser mulher, negra e pobre.

Décadas a fio, o movimento feminista lidou com a idéia de que mulheres brancas e negras se irmanavam em face a opressão da mulher e que hoje é mais amplamente abordada como opressão de gênero. Pensava-se que essa opressão alcançava de forma igualitária e indiferenciada a todas as mulheres. Devido ao trabalho de feministas negras esta idéia é voto vencido. Atualmente, é ponto pacífico que, apesar da opressão de gênero ser algo comum a todas as mulheres nas sociedades patriarcais, ela é percebida e vivenciada diferentemente porque entre as mulheres, existem diferenças de classe e de raça. E o racismo só é comum às mulheres "não-brancas".

É possível estender a mesma análise aos homens negros, mais especificamente ao movimento negro. Por muito tempo, as mulheres negras que se posicionavam enquanto feministas foram acusadas de dividir a luta anti-racista porque diziam que era impossível a irmandade entre os negros porque,e assim como Brito (1997), parafraseando Elizabeth Lobo, a população negra, assim como a classe operária, tem dois sexos e um deles era oprimido. Carecia ao Movimento Negro dar a devida atenção as especificidades das mulheres negras. Cresce nele a compreensão de que é fundamental ressaltar a perspectiva de gênero para fortalecer a luta anti-racista.

Quanto à relação entre cultura e política no movimento negro pude perceber aqui que não está colocada na luta dessas várias faces do movimento negro essa separação, entretanto ela não deixa de existir enquanto estratégia diante da necessidade tanto de demarcação de áreas de atuação, como diante da influência da concepção dicotômica ocidental que separa a política e a cultura, no que tange também as questões de raça , classe e gênero.

Pode-se concluir que a atualidade do movimento de mulheres negras ao incorporar as discussões as contradições resultantes das variáveis raça, classe e gênero, proporciona a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres, enegrecendo, de um lado as reivindicações das mulheres e, por outro, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro.

2.7 Relações interpessoais adulto-criança, criança-criança, no espaço da memória de infância

É recorrente nos relatos o valor dado a escola, enquanto espaço privilegiado de formação, socialização e aprendizado. O que está fora do espaço escolar cai na informalidade, porém, não consiste em um espaço alheio ou desprovido de um potencial formativo. A rua, o quintal, a casa por sua capacidade de agregar e unir pessoas de gerações diversas,possibilita a troca de experiências, de aprendizagens de conteúdo socioculturais, que se constróem de maneira nem sempre intencional como por exemplo, o gosto pela leitura que foi despertado na Eliene, ao ouvir seu pai contar histórias em volta da fogueira. A figura do pai de Eliene é responsável pelo surgimento de um interesse pela leitura, pois ele como detentor da habilidade de contar histórias despertou esse fascínio pelas mesma:

> Ah, sei! Essa vontade porque meu pai, nessa questão aí, ele foi muito importante, porque ele é uma pessoa assim que conta muita história, que você fica boba! Sabe, ele acendia uma fogueira, reunia todo mundo e começava a contar história. Aí se deixasse, se fosse pela gente, ele passava a noite inteirinha contando história. E aí ele passava da história divertida para a de terror, de todo tipo de história, mas ninguém num abria a boca, ninguém nem respirava para ouvir ele contar, impressionante! E aí, com essas histórias, eu entrava dentro das histórias, e me fazia, passava a ser a personagem que ele contava e viajava. Então, isso me despertou essa vontade de aprender a ler.

A presença da família numerosa, sempre intensificou as trocas e enriqueceu as experiências. Eliene, que afirma que sempre gostou de brincar e "de tudo", de jogar "giripita que aqui vocês devem conhecer com outro nome,aquelas pedrinhas que agente joga pra cima e apara,a gente brincava até tarde... E agente juntava o grupinho pra jogar essas pedrinhas"

As narrativas demonstram que a relação criança-criança era mediada por irmãos e demais crianças, muitas das vezes mais velhas e outras mais novas como também exemplifica Eliene. Num convívio marcado pela presença de muitos irmãos e primos ela envolvia-se nessas brincadeiras e jogava:

> Com meus primos que moravam tudo pertinho né, com as irmãs , que tinha muita. E pular cordão, a gente pulava cordão às vezes até meia noite. Precisava a mãe da gente chamar e ameaçar, falar que daquela hora em diante o demônio é que tava (inc) tinha que ameaçar mesmo se não agente passava a noite.Então todo mundo tinha medo do tal do demônio. Saia correndo e ia dormir. Só depois que ela falava isso que todo mundo ia dormir, senão não dormia, não. Então a gente brincava muito.

Elas também são palco da brincadeira,enquanto espaço de gozo e de fruição,a qual alterna situações de grupo e situações solitárias da criança consigo mesma no processo contínuo de reelaboração do brincar como nos conta Laerson:

> (...)Pois é, meus irmãos, meus primos, meus tios sempre tiveram muito contato com os vizinhos, eu não acho que, porque eu tive que aprender a brincar sozinho, eu num era muito aceito nas brincadeiras por causa da diferença da idade é e de capacidade física, eu tive que aprende a brincar sozinho. Isso construiu em mim uma idéia de sempre ficar mais isolado, eu nunca, nunca fui, não lembro, ou é da minha própria personalidade mesmo, nunca fui de ter muito contato. Tinha uns vizinhos que a gente conhecia, e trocava informações, as vezes brincava, mas num era uma coisa freqüente era mais (inc). Eu brincava muito, quando brincava com alguém muito era com meu irmão mais velho.

Embora os menores sintam-se fortemente atraídos pelos mais velhos, sejam eles, irmãos, primos, tios, uma situação sempre fortalecida pelo parentesco. Laerson relata que seu tamanho e força física o excluíram seguidas vezes das brincadeiras com os maiores:

> É... só que... como eu tava dizendo, eu era o mais novo e o mais novo sempre sofre muito. Que é o mais fraco, que é o que tem menos capacidade, e ninguém queria brincar comigo, por essa condição. E daí assim... eu fiquei muito a escanteio em varias oportunidades, varias brincadeiras eram feitas, porque eu era o menor, porque eu não podia brincar de determinadas brincadeiras...

A infância está imersa na correlação de forças que rege o mundo adulto,porém nas brincadeiras de faz de conta, a força do imaginário é de momento não condicionada pela normalização do adulto ou daqueles que detem aposse de algum poder sobre os demais.

Todos os cinco tiveram infâncias desprovidas de recursos materiais abundantes, mas nas quais também houve experiências humanizadoras, como é possível captar na fala de Laerson "...E minha infância, teve brincadeira, eu tive, muito, muita, muitas oportunidades, era... era rico em oportunidades, mas pobre em acesso(...)". Acesso material e simbólico que foi negado historicamente, não só a eles em sua infância, como a grande parte das crianças negras brasileiras.

A ênfase no aspecto social é bastante contemplada, no que tange a brincadeira. A brincadeira fazia com que, em meio a coletividade, as interações adulto-criança, criança-criança acontecessem na oscilação entre momentos de consenso e momentos de divergência.Num contexto imíscuido pelo toque humano quase sempre entre portadores de

uma mesma identidade racial,daí a presença constante de primos e irmãos partilhando, essas vivências nas quais o lúdico ganhava a rua de terra ou de asfalto, a vila e o quintal, dava-se parte das experiências rememoradas por Eliene, como se observa neste relato:

> Íamos para a escola juntos. Só que na cidade a gente já separou mais um pouco, né! A gente ia para a escola, num convivia muito com os primos, não. Convivia com um que morava do lado, né? Esse era o primo primeiro, praticamente. E ali a gente brincava, brigava e fazia de junto, mas os pais da gente nunca se meteu nas brigas. A gente brigava e a gente mesmo tinha que resolver. Então, na minha cidade, na época, eu lembro muito que eu achava muito bonito a união da moças e dos rapazes, porque moças e rapazes brincavam no meio da rua... Havia amizade. Então, eles brincavam de caiu no poço. E a gente ficava e permitia também que as crianças participassem, que era uma forma até de ta paquerando,né paquerando, arrumando namorado e ir! A festa também era muito bonita. A gente participava. Eu tinha doze anos e ia na festa. ...

De certo modo,esses relatos demonstram que a criança negra, ao ser mantida pela família, sempre envolvida com seus iguais,cria de certo modo um filtro ou uma barreira a possíveis experiências de discriminação,nos parece que não é por acaso que a primeira socialização primária se estenda tanto como no caso da Eliene.

Entre o terceiro e quinto ano de vida, a criança já desenvolveu plenamente a capacidade de distinguir entre a pele branca e a negra. Identificam isso tanto pela convivência com outras pessoas quanto pelo contato com imagens diversas e brinquedos. Entre os nove e os doze anos já é possível perceber nas crianças a introjeção dos estereótipos a que dão suporte ao discurso da inferioridade da raça negra.A medida que a criança branca, enquanto se desenvolve, vai introjetando os aspectos positivos dos estereótipos de seu grupo de pertença, tais como o de beleza superior e maior inteligência , a criança negra vai absorvendo os aspectos negativos da construção imagética do negro ,tais como o de inferioridade estética e menor capacidade mental legados das teorias raciais européias. Desse modo, a criança negra constroe um sentimento de inferioridade diante do branco que poderá acompanhá-la, e atormentá-la, durante toda sua vida. Em outras palavras, logo a partir da idade em que seus órgãos visuais e sua capacidade cognitiva estão suficientemente desenvolvidos, a criança negra recebe, como um ultimato, o aviso de que sua pele não é branca ("não é bonita"), e de que isso é algo que deve de fato ser lamentado segundo Frenette (1999, s.p):

> Para a criança negra, a descoberta do racismo é um marcante encontro com o inusitado. Para o pretinho, enfrentar esse bicho solto é como correr atrás, ou fugir, de um inimigo invisível. Ou melhor, de um inimigo que se aloja na sua própria pele e nos seus próprios traços físicos. Com o passar do tempo,

> essa situação absurda, talvez confundida a princípio com um sonho ruim de criança, torna-se regra, fazendo dela um alvo fácil para um trabalho de devastação psicológica. A intensidade e duração dos estragos vai variar de acordo com as atenuantes e agravantes, que se traduzem num palco social menos ou mais preparado para enfrentar o racismo.

Racismo sentido de forma dolorosa, já na infância de Eliene, e que segundo ela resultou em baixa estima " (...) a gente acaba tendo a baixa-estima mesmo. Num tem jeito. Nesse mundo que a gente vive aí, num tem como". Ela registra com a voz embargada:

> P – A baixa estima também você acha que vinha de onde? P- Porque você achava que você tinha baixa-estima?
> Eliene – É por tudo que a gente vai passando. Cê é criança, não percebe mesmo. Mas quando você vai crescendo, cê vai vendo as coisas. Você vai vendo o preconceito das pessoas, porque eu nem sabia esse negócio dessa diferenciação, entre negro e branco e tudo... Eu descobri isso quanto tinha uns nove anos, que eu fui num jogo, era até um jogo de menino mesmo, né.
>
> P – Lá na sua cidade?
> Eliene – Na minha cidade.
>
> P – Dianópolis?
> Eliene – É Dianópolis. E aí eu fui atravessar o campo, né. E aí eu ouvi o menino gritando: ô, sua neguinha sai daí agora. E aí que eu fui cair na real, né? Aquilo ali me chocou muito,sabe?.
>
> P – A expressão foi agressiva e ele era um branco?
> Eliene – Nem sei (voz embargada).

A entrada de outros sujeitos nesta fase inicial o pai, pares e outros membros exteriores à família traz as denominadas "regras de identificação normativas ou estruturantes" que rompem a fase nascísica. Estas normas são fornecidas pela cultura e mediadas pelos pais, através de "relações físico emocionais" construídas na família, e do "estoque de significados lingüísticos" que a cultura disponibiliza aos sujeitos. Específicamente nesse trecho do relato de Eliene, a palavra "neguinha" é portadora de um poder que deflagra a percepção de sua diferença, pois nesse contexto formativo estrutura-se que o ideal de ego através da relação que o sujeito estabelece com o seu corpo. A violência racial, entretanto, estigmatiza o corpo negro, destituindo-o de "prazer" e ao nosso ver destituindo o sujeito de uma percepção de si prazerosa, que acaba pro comprometer uma estrutura psíquica harmoniosa (OLIVEIRA, 1999, p. 10 – 11) .

Nesse sentido, tornar-se negro(a), é uma experiência que vai desvelando o preconceito e a discriminação antes ignorados no cotidiano de vida e profissão, experiência que traz o prazer de saber-se potente, ao resgatar a história e a cultura, ao valorizar a estética,

a arte e os valores de origem, mas ao mesmo tempo, é uma experiência de dor ao perceber a condição do afro-descendente na sociedade brasileira.

Freqüentemente os adultos sentem necessidade de retorno a uma espécie de felicidade infantil, a uma época de suas vidas onde a razão e a emoção, o corpo e a alma, o lúdico e a vida não se encontravam separados. E um certo tipo de nostalgia reconfortante, cujo apelo de modo invariável, acaba no mundo do brinquedo, do jogo da brincadeira-do-lúdico. Nas narrativas alguns de nossos colaboradores alternam melancolia e nostalgia pois oscilam entre as vivências comuns a todas as outras crianças e os primeiros contatos com o preconceito e a discriminaçào racial.

As condições materiais, desejos, ações, pensamentos, sentimentos se imiscuem ou fundem-se no curso de cada trajetória de vida, estabelecendo um contraste que facilita o reconhecimento e sua diferenciação no meio social pelas outras pessoas. Nessa perspectiva a identidade pode ser conceituada, de forma aproximada como uma rica fusão de traços que caracterizam no tempo e no espaço, de modo inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta. (SAVELI, 2005).

Esse recorte narrativo da infância possibilita compreender, no percurso desses professores ,o papel de acontecimentos marcantes que resultaram em influências significativas na modelagem de si mesmos e nas escolhas pessoais e profissionais de alguns deles. Embora o conteúdo da memória se dê a nível individual, o material de que ela faz uso grava, recalca lembranças por vezes dolorosas de contato com o preconceito nas sua variadas faces.Excluir estas lembranças requer , um trabalho intenso de organização e reconstrução de ordem psíquica intelectual (POLLAK1989,1992). Um trabalho que tem como conseqüência uma representação seletiva do passado ,que para o negro pode significar a cada retomada das lembranças que poderiam tê-lo estigmatizado no modo dele mesmo se enxergar, uma busca de manter-se integro quanto ao seu equilíbrio psíquico e emocional. Observa-se que ao provocar a recuperação da experiência, na maior parte do tempo, o ato de lembrar transcendeu a concepção de reviver, pois alinhou-se muito mais a ação de refazer e reconstruir com imagens e idéias do presente a experiências trazidas do passado de cada depoente.A memória de cada professor está nos relatos sempre revisitando os grupos de convívio e as instituições formativas em que esses sujeitos circularam nas suas infâncias. Confirmando o que Hallbwachs(2004) explicita quando afirma que o lugar ocupado pelo individuo no grupo social interfere no modo como se dá essa percepção.

Toda instituição educativa insere-se numa complexa rede de relações sociais e, como tal, é de grande relevância como espaço de socialização e construção de identidade das

pessoas negras. Cada instituição situada num dado espaço, cuja ocupação é determinada pelas condições materiais de existência, ou pelos critérios sócio-econômicos de distribuição social, vivencia um amplo espectro de relações socioculturais no qual se processam as mais variadas identidades coletivas,étnicas e individuais. Espaço esse no qual se refletem conflitos entre os interesses e valores de atores antagônicos, no qual, na maior parte do tempo, prevalecem os interesses econômicos e culturais dos grupos dominantes.Apoiado nesta análise e na ênfase dada pelos colaboradores desta pesquisa ao enfatizarem o espaço escolar como detonador de lembranças dos conflitos étnico-raciais sofridos. Estas reflexões que vinculam memória e identidade seguem interelacionando aspectos da escolarização negra brasileira à memória das escolarizações destes sujeitos que tendo despontado nos relatos, abrangem, contraditóriamente, vivências de discriminação e histórias de superação por meio do acesso a educação e o exercício da docência.

NOTAS

[1]A memória tem sido tema de estudos de filósofos e cientistas. Ao longo do tempo esse conceito vem passando por mudanças, adequações de funções de acordo com as utilizações sociais e com a forma como é valorada em diferentes sociedades humanas. Tem-se procurado explicar a memória através de inúmeras metáforas com base em conhecimentos caracterizadores do momento histórico. Cícero, poeta grego, fazendo analogia com as marcas deixadas na cera pelo homem, tenta explicar a memória. Segundo uma de suas lendas, a deusa Mnemosine, mãe das Musas, benfeitora das artes e da história concedia aos mortais a capacidade de lembrar o passado e transmiti-lo aos mortais. A memória e a imaginação bebem da mesma fonte, pois lembrar e imaginar têm profundas ligações. Para os gregos, o registro era visto como algo que contribuía para a perda da memória, quando transferida para fora do corpo da pessoa. Isso os conduziu à criação de técnicas para conservar a lembrança sem recorrer ao registro escrito. Ao sujeito detentor da memória reservava-se um status social diferenciado e muito valorizado. Ao resgatar elementos significativos, impedindo que eles sucumbissem ao esquecimento, o poeta figurava com memória viva do seu grupo. Os romanos, por sua vez, associavam memória e retórica, assim a primeira destinava-se a persuadir e evocar emoções nos ouvintes via linguagem. O orador não poderia lançar mão de registros escritos. Na idade média, destaca-se a memória litúrgica vinculada à memória dos santos. E assim o cristianismo e judaísmo pautam o presente na rememoração de acontecimentos e milagres do passado, a marcação do tempo se dá por comemorações litúrgicas que louvam santos e mártires e seus milagres lembrados em datas precisas. A memória individual e coletiva sofreram grandes transformações com o advento da imprensa e do processo de urbanização. A urbanização cria necessidades de diferentes formas de registro em função das diferentes atividades sociais que se estabelecem, em especial o comércio. Isto gera o desenvolvimento de um leque de artifícios que vão se sofisticando para salvaguardar e difundir a memória em portadores textuais e recursos iconográficos. O ápice desse processo se dá com o advento do computador, capaz de abarcar os meios anteriores e grandes quantidades de informação. As ciências físicas e biológicas têm construído diferentes aportes sobre a memória. Áreas como as Ciências Sociais e a Psicologia têm se lançado sobre a memória em suas variantes individual e coletiva. A Psicologia trabalha conceitos como retenção, esquecimento e seleção. Já as Ciências Sociais têm estudado a memória individual ao meio social, articulando relatos individuais à memória local.

[2]Pode-se pontuar alguns elementos relativos à memória individual e coletiva e suas vinculações com a memória histórica. Os estudos da História sempre apostaram nos registros escritos como a fonte mais fidedigna e debruçaram-se sobre grandes movimentos e a história dos grupos dominantes das diferentes sociedades. (...) Os hábitos de periodização privilegiam as revoluções, as guerras, as mudanças de regime político, ou seja a história dos acontecimentos (p.204). A partir de meados do Século XX, alguns historiadores passaram a questionar essa postura historiográfica anterior, na qual grande parte da humanidade era banida da História como os grupos oprimidos, minoritários, bem como as temáticas de cotidianidade às mentalidades e as experiências dos diversos grupos humanos. Redirecionou-se o foco para a memória coletiva dos grupos cujo acesso se garantia pelo uso da história oral como metodologia. Vieram à tona uma gama incomensurável de conteúdos históricos, um caleidoscópio onde se refrataram luzes sobre a vida de mulheres, negros, trabalhadores, enfim, a história transpõe os limites de uma narrativa e abre-se a polissemia da vida de grupos a quem era negada visibilidade histórica. Um processo de retroalimentação se estabelece entre a memória individual e coletiva, estabelecendo entre elas e a memória histórica pontos de intercessão e negociação social. Guardiãs de informações valiosas para os sujeitos, elas são responsáveis pela coesão grupal e o sentimento de pertencimento ao grupo. Essas memórias abrangem períodos menores do que aqueles enfocados pela história. A oralidade, através da figura de narrativa, é seu vínculo de transmissão mais significativo. A memória histórica, por sua vez, funda-se no registro escrito como meio de preservação e comunicação. As três memórias (coletiva, individual e histórica) contudo se interpenetram e se contaminam, porém memórias individuais e coletivas estão permanentemente em confronto pela co-existência e pela busca e um estatuto que as configure como memória.

[3]Segundo Atzingen (2001), as miniaturas humanas remontam à pré-história e na antiguidade eram usadas com propósitos ritualísticos. A sua passagem da condição de ídolos para brinquedos provavelmente ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Ao contrário dos nossos dias, as bonecas representaram inicialmente adultos sexuados. A citação que se segue mostra as mudanças que ocorreram na significação desse objeto no curso da história. Na Grécia e em Roma, em 500 a.c., as bonecas recebiam os nomes de nynpha e pupa, que significavam "moça pequena"... As meninas gregas brincavam com bonecas que as acompanhavam até a época do casamento, quando eram dedicadas a Afrodite, deusa do amor e da fertilidade...Na idade média, as bonecas passaram a ter grande importância na moda. Estilistas vestiam-nas com suas criações e as enviavam para rainhas e damas escolherem os modelos de seus vestidos. Os meninos romanos, por sua vez, se divertiam com bonecos de cera e argila que representavam soldados (Atzingen, ,2001, p. 06). Vê-se que desde os seus primórdios a boneca é depositária de valores do mundo adulto. Na modernidade, ela acompanhou a evolução tecnológica, que a fez a prova d'água, depois com pálpebras móveis, com voz, até assumir a forma de bebê. Porém, em 1959, surgiu a Barbie, que revolucionou o conceito de bonecas e tornou-se recordista de vendas. Entre nós a versão genérica da Barbie é a Susy, criada em 1962 e que teve várias versões, inclusive a Susy negra, fabricada em 2000. Nossas primeiras bonecas chegaram ao Brasil, via Portugal e eram de porcelana. Supõe-se a partir daí que seu tipo físico era europeu. Devido ao alto custo, só uma parte da população tinha acesso a esses brinquedos. A maioria das crianças brincava com bonecas de pano e carrinhos de madeira confeccionados em pequenas oficinas por costureiras e artesãos. Hoje ainda estes artefatos subsistem, mas sobretudo como curiosidade, souvenir, amostra de produto artesanal. O que as crianças desejam e brincam é mesmo os brinquedos industrializados, conforme o seriado de TV, celebridade do mundo infantil ou filme do momento. Pelo que vimos até aqui, os brinquedos são produtos culturalmente marcados pela diferenciação de gênero e classe. A boneca não é um presente que se dê a um menino.

[4]Walter Benjamim (1984)ressaltou o fato de que, na história cultural do brincar, o brinquedo sempre foi um objeto lançado do mundo adulto ao mundo infantil. As crianças como que reaproveitam o lixo da história dando outras utilizações a objetos que no mundo adulto não tinham função lúdica. Brinquedos antigos, como a bola e a pipa, tem sua origem nos cultos religiosos que, uma vez dessacralizados, possibilitaram o surgimento das fantasias infantis. Segundo o autor, os brinquedos foram criados nas oficinas dos artesãos, que só podiam fabricar produtos do seu ramo. A época da Reforma, os artistas, que tinham suas produções absorvidas só pela Igreja, redirecionaram sua produção para objetos artesanais de pequeno porte trazendo-os à manipulação lúdica das crianças . O olhar arguto das crianças sobre esses objetos,ao dar-lhes um novo significado, alinhava a criança ao artista e a sua atividade espontânea, portanto, dava a essa percepção desses objetos a o status de uma legítima produção cultural. Sob este olhar, quanto mais simples o artefato lúdico maior seria na sua manipulação a possibilidade de desenvolvimento do imaginário infantil .

[5]Franz Joseph Gall(1758-1828) desenvolve uma teoria chamada frenologia,segundo a qual através das características fisiológicas do cérebro , o principal órgão do corpo humano, poder-se-ia definir uma hierarquia intelectual a partir do tamanho do crânio.

CAPITULO III

ESPAÇO ESCOLAR: MEMÓRIA, QUESTÃO RACIAL E IDENTIDADE

3.1 Educação, duas faces de uma mesma moeda, racismo e superação

A importância dada à escolarização, nas histórias de vida dos professores que aqui narram suas memórias, foi tão expressiva que exigiu que nos debruçassemos sobre a categoria raça e alguns dados referentes a escolarização negra neste país. Os relatos que compõem este capítulo permitem perceber a escola como um lugar paradoxal. A escola atua na construção das identidades sociais, porém enfatiza a identidade dos grupos economicamente privilegiados, isto gera um descompasso no seu interior para todos que não se adequem a esse padrão identitário. Sua tendência homogeneizante acaba propiciando a ocorrência de manifestações racistas. Porém contraditoriamente é também a escola a via de acesso à mobilidade social que redesenhou a trajetória social de cada cada um dos depoentes.

O movimento negro que protagoniza a luta contra o racismo no Brasil emprega recorrentemente o termo raça. O seu emprego no discurso ideológico comporta diferentes entendimentos: a raça vista como índice de diferenças fenotípicas classificatórias, a raça entendida como sinônimo de povo, de grupo e de norma mais simplista a raça baseada nos laços de sangue.D'Adesky(2001) postula que não seria correto o abandono ao uso da palavra raça porque isso resultaria na também substituição da palavra racismo por etnocismo que implicaria na dificuldade de compreensão para a grande parte da população já acostumada a noção de raça. Lexicamente o termo raça é associado gramaticalmente a já tradicional classificação da população em brancos, negros, amarelos etc. embora tais classificações tenham uma certa autonomia em relação ao termo raça. A noção de raça designa uma representação social construída ou uma instância simbólica, contudo a variedade, ou nuances classificatórias ao invés de atenuar preconceitos raciais os mantém ou exacerba.

Uma população heterogênea como a brasileira torna difícil enfatizar um único critério racial como elemento fundamental da identidade. E de tal mote as misturas e os legados genéticos europeus, ameríndios e africanos, que a variedade de tipos físicos presentes na composição da população brasileira originou um número imenso de denominações raciais extremamente espalhados em meio ao contexto social.

Distinções a parte, há um consenso na afirmativa de que raça se relaciona, simbolicamente, a uma mesma origem, assim como grupo étnico. Embora tenha graus indefinidos de indeterminação, traz no seu conteúdo, "a continuidade das descendências, o parentesco pelo sangue, a hereditariedade das características fisiológicas e mesmo das psicológicas e sociais" (d'ADESKY, 2001, p. 44).

Do ponto de vista da genética, a raça não possui conteúdo de valor científico. E não sendo um conceito operacional, ele não pode ficar na área da pesquisa genética enquanto um sistema de classificação universal.

A complexidade das populações humanas se manifesta em uma infinidade de nuanças originárias das migrações freqüentes dentro e fora das fronteiras dos diferentes países como bem nos recorda Targuieff (apud d'ADESKY, 2001, p. 44);

> (...) existe uma possível multiplicidade de classificações, segundo as características genéticas ou somáticas escolhidas. Essa diversidade ou variação aparece na base de um continuum, ao passo que as categorias classificatórias construídas não escapam de uma inelutável sobreposição. A Langaney, citado por Targuieff, considera, nessa mesma perspectiva, que a noção de raças humanas é uma forma imprecisa de designar populações sobrepostas cuja inacreditável diversidade não se presta a qualquer classificação simples e cientificamente aceitável

Os povos nunca pararam de se misturar e as constantes misturas biológicas inviabilizam a noção de raça pura. d'Adesky (2001) faz a seguinte interpelação "se a classificação de raças, segundo o modelo da taxinomia, clássica (brancos, negros, amarelos etc.) é, geneticamente falando, impossível, será preciso então abandonar o conceito de raça? É em Targuieff que o autor busca argumentos que mostram a importância de se manter o termo raça. No que tange a indeterminação do conceito raça quanto ao seu uso na biologia e pelas pessoas a nível de senso comum. Longe dos modelos teóricos dos geneticistas contemporâneos, o homem comum não concebe a genética nem a diversidade genética, ele permanece a tipificar e a classificar os indivíduos com base nas suas características perceptíveis e visíveis. Sendo assim, a desconstrução da raça biológica, não elimina a raça simbólica ou seja a raça, percebida, interpretada à luz do imaginário racista nutrido pela semelhança e diferenças fenotípicas da cor da pele ou aspectos morfológicos.

Enquanto a idéia de raça se coloca como algo impossível de definição para a biologia, vista por outros recortes do conhecimento, ela é algo muito significativo para compreensão da realidade social. Uma compreensão que se debruça sobre o fato de como "a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e

hierárquicas podem gestar comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos" (d'ADESKY, 2001, p. 46).

Apple (2001) convida a todo educador a tarefa de ensinar a cada aluno e a si mesmo que toda identidade é constituída historicamente e sendo assim cada sujeito é produzido através de inúmeras identificações, o que aponta a necessidade de que não retifiquemos a identidade mas que esse processo continuado de diferenciação esteja sempre sujeito a redefinição, resistência e mudança. É equivocado falar de raça como uma coisa, algo cuja reificação permitiria sua mensuração no seu aspecto biológico. Raça é um construto que compreende um conjunto de relações sociais.

Não é uma tarefa fácil, refletir sobre raça, porém é um desafio no qual se deve reconhecer necessidade de entendimento, a todo aquele que se debruça sobre a análise das relações raciais no Brasil. Pois raça é uma categoria que apresenta instabilidade. Em sua contingência e historicidade é preciso observar quais usos são feitos de seu significado, por quem é usada, como é tratada no discurso público e que espaço ocupa nas políticas públicas. Contudo, não seja este o objeto de nosso estudo, e nem nossa pretensão, dada à sua complexidade e extensão, é preciso que nela busquemos uma certa compreensão para podermos dar continuidade à reflexão sobre a construção da identidade negra.

Na tentativa de ilustrar a questão racial, embora em um aporte teórico de linha crítica, Apple (2001) citando, Omi & Winant, corrobora a importância da vinculação classe e raça, sobre a análise que fizeram da forma de atuação dos discursos raciais nos Estados Unidos. Os supramencionados autores defendem a idéia de que a raça não pode ser considerada um simples elemento a mais, mas deve, sim, ser entendida como parte constituinte de toda a gama de experiências vivenciadas na nossa cotidianidade. Enquanto no Brasil predomina o mito da democracia racial e a concepção de um racismo idiossincrático:

> Nos Estados Unidos, a raça está presente em cada instituição, em cada relação, em cada indivíduo. Isso não ocorre apenas em razão do modo pelo qual a sociedade é organizada – espacial e culturalmente e em termos de estratificação etc, - mas, também em razão de nossas percepções e compreensões acerca da experiência pessoal. Assim, quando vemos o vídeotape de Rodney King sendo surrado, quando comparamos os preços das propriedades em diversos bairros, quando avaliamos um cliente potencial, um vizinho ou um professor, quando fazemos parte de uma fila de desempregados numa agência governamental, ou quando levamos a efeito milhares de outras tarefas usuais, somos compelidos a pensar racialmente, a usar as categorias e os sistemas de significados relativos a raça nos quais fomos socializados. A despeito de exortações, tanto sinceras quanto hipócritas, não é possível nem mesmo desejável que nos tornemos

> cegos em relação á cor (color blend) (OMI & WINANT *apud* APPLE 2001, p. 61).

Para este autor é impossível ignorar as questões relacionadas a cor, pois opor-se a raça, ou melhor, às práticas discriminatórias exige que nos a percebamos e não que finjamos não notá-las. Quando atentamos para a raça, e o que ela traz no cerne, é que podemos opor-nos ao uso que é feito dela pela hegemonia branca. Só assim podemos desafiá-la no reducionismo a que submete a experiência humana a uma essência que ao ser atribuída a todos desrespeita o contexto histórico, cultural e social.

Segundo este teórico é essa compreensão da raça e de seus elementos definidores que dá a cada pessoa condições de desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil e a nós mesmos como indivíduos a combater à herança de desigualdade e injustiça legada pelo passado e que repetidamente se reproduz no presente.

Embora as relações acima sejam referentes às dinâmicas raciais nos Estados Unidos, o autor nos convida a estendê-las para além das fronteiras geográficas estadunidenses, pois para ele seria impossível compreender a história, o estado vigente e as múltiplas conseqüências da política educacional quando não se dá a devida centralidade à raça.

Dados sobre escolarização ressaltam de forma ainda mais vêemente a importância da articulação educação e questão racial, pois a exclusão no sistema educacional brasileiro tem cor. Pesquisadores como Gonçalves (1985) e Rosemberg (1987) vêm demonstrando o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira segundo o CEAFRO. Gonçalves (1985), tendo feito uma pesquisa em escolas públicas de 1º grau, realizou um estudo e nos fornece, como ele mesmo diz, "pistas" para análise das práticas pedagógicas que produzem discriminação racial contra alunos(as) negros(as). Esse estudioso da questão racial procura entender os mecanismos de funcionamento do "ritual" pedagógico, que exclui dos currículos escolares a história dos negros(as). Discorre em seu trabalho sobre um ritual pedagógico que impõe às crianças negras um ideal de ego branco, o que é produtor de um discurso sobre o tratamento igual às crianças brancas e às não-brancas.Ritos que por sua vez, se legitimam na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. No curso de seus estudos, abandona a manifestação dos processos de discriminação relativos à população negra e vai em busca dos mecanismos que silenciam às crianças negras. Afirma que a discriminação racial contra a população negra é uma das modalidades do poder, e este, em sua maneira de ser, tem um momento que se oculta e, ao ocultar-se, assume uma forma do tipo

não pode ser visto, logo não pode ser dito, pois é esse poder que define a expressão radical do silêncio. Essa reflexão encontra-se materializada no episódio narrado por Cecília, que, emudecida pela atitude discriminatória de uma professora, se sentiu atingida em um valor que lhe era muito caro, a sua honestidade, fato que custou-lhe mais que lágrimas naquele momento, pois ela fora tomada por uma forte sensação de impotência frente à escuta que lhe era negada pela professora e a omissão por parte da colega que não a defende e usa de seu silêncio para não só,comprometer-se como para prejudicá-la:

> P- Não é a....
> Cecília- Não! Ela saiu da sala e ninguém podia levantar e as carteiras.
>
> P- Você tem essa memória, de lembrar até o nome dos professores.
> Cecília- Lembro até aonde eu tava sentada, se você quer saber, na sala. A cadeira, as cadeiras, você não sentava de um você sentava de dois. Então eu sentava com uma colega que era branca. E a borracha da minha colega, só que caiu do meu lado, a borracha quicou e caiu do meu lado, e eu levantei pra pegar a borracha e quando a professora saía você não podia levantar. E quando eu levanto e pego a borracha e dou pra minha colega, a professora chega e da o maior espalho em todo mundo. Eu tentava me defender e ela me colocou de castigo. E eu chorava copiosamente. E aí ela escreveu um bilhete que eu tinha desobedecido. Aquilo pra mim, como é que eu ia explicar pra minha mãe que eu não tinha, sendo que a professora tinha escrito, mas eu chorei tanto que a professora virou e falou assim, rasgou a folha do meu caderno. Ela ficou preocupada porque meu sentimento e meu desespero! E aí ser chamada. que foi uma das poucas vezes que alguém chamou, e aí a coisa da sala você tinha 40 alunos, e aí você tinha uma coisa assim, se acontecesse uma coisa na sala, depois lá fora todo mundo comentava. Então além da vergonha que você tinha lá, você ainda tinha uma vergonha lá fora. E aí eu lembro que eu tentava me explicar e aí o meu choro era tão grande e aí alguém tentou explicar e ela disse não, que as pessoas levantado sim e parara... parara. E não me defendeu, ela não me defendeu, ela ficou como né.E a professora ainda disse - Se a borracha fosse dela porque ela não pegou- que não sei o quê e aí ela ficou tão incomodada comigo, do meu choro, que ela rancou a folha e disse tudo bem, já passou e tal, mas mesmo assim a vergonha pra mim...
>
> P- Você não conseguia parar de chorar!
> Cecília- Não conseguia e ela. Já passou e eu chorava e chorei, eu chorei uma tarde inteira na aula, que ela teve que me levar, tirar da sala porque eu não consegui. E aí como é que eu me repunha, pra voltar pra casa, chorando, chorando! Eu cheguei e contei pra minha mãe e eu lembro que a minha mãe solidarizou, mas cê explicou pra professora, mãe mas eu tentei, então porque que você ta chorando. E aí eu falava mãe, mas ela não acreditou, então a coisa de não ter acreditado em mim e a colega não ter me defendido porque na realidade eu fui pegar a borracha da colega.
>
> P- (inc) você ia fazer um favor na verdade?
> Cecília- E aí como ela e ela gritou comigo e eu lembro que no gritar eu já me senti assustada, acuada pelo fato dela ter gritado comigo. Então isso pra mim foi super vergonhoso. E aí eu vi que ela não... não, hoje eu vejo que ela

> talvez defendeu a outra menina, mas ela não me defendeu e eu era uma boa menina, mas ela não me defendeu, tanto é que ela chegou ao ponto de reconhecer e tirar, mas ela prontamente escreveu no meu caderno que eu tinha desobedecido(...)

Como Orlandi, acreditamos que:

> Há pois, uma declinação política de significação que resulta no silenciamento, como forma de calar mas de fazer dizer uma coisa, para não deixar dizer outros ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política. (ORLANDI, apud NYEMEYER, 1992, p. 12).

Portanto, este silenciamento remete à política do silêncio, a todo um campo em que se permite e se proíbe falar, e que se dá voz e se retira voz, em que se diz alguma coisa para impedir que se diga outra, campo este que se inscreve na retórica da dominação e na retórica do oprimido (ORLANDI, apud NYEMEYER, op cit). Um silêncio que, carrega não só a disseminação de idéias como de práticas sociais , mas uma história de ausência e de descaso para com as questões da diversidade humana no interior da escola, e de outros lugares de socialização infanto-juvenil.

Experiências como esta mencionada por Cecília, vividas no interior das instituições escolares somadas a práticas discriminatórias praticadas por muitos daqueles que deveriam estar lá para garantir a permanência das crianças e a qualidade das relações sociais ali construídas, não só dão motivação ao abandono da escola, como engrossam em muitos casos as estatísticas de evasão e repetência .

A compreensão da força que o mito da democracia racial exerce sobre o imaginário coletivo brasileiro, inclusive sobre os educadores, exige abordar, ainda que de forma sucinta, alguns dados quantitativos que explicitam as perdas históricas, materiais e simbólicas da população afro-descendente e que comprovam a existência do racismo.Segundo Cavalleiro(2000) a dificuldade destes em compreender a escola como *lócus* no qual as questões étnicas também estão presentes pode resultar em mecanismos de perpetuação do preconceito, das práticas discriminatórias em suma, do racismo.

Analisando as relações raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo, Rosemberg (1987), toma como referência os dados do censo de 1980 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982 -, ao se referir à população negra, inclui em suas análises as categorias de cor preta e parda.

Rosemberg (1987) confirma: a) alunos(as) negros(as) possuem índices de exclusão e de repetência superiores ao de alunos(as) brancos(as); b) ao final da 1 ª série do primeiro

grau, o percentual de aprovação é de 59,4% referente a crianças negras e 71,4% referente a crianças brancas; c) no que se refere à promoção de 3ª para a 4ª série do 1º grau, de cada dez crianças negras que freqüentavam a 3ª série em 1981, uma deixa de freqüentar em 1982, enquanto a proporção entre crianças brancas é de uma para vinte; d) as crianças negras apresentam uma trajetória com maior número de saídas e voltas para o sistema escolar; e) no que se refere ao atraso escolar, a porcentagem de crianças negras sem atraso escolar é menor do que a porcentagem de crianças brancas sem atraso escolar; f) ao relacionar atraso escolar com rendimento familiar, a pesquisadora constata que, entre famílias de crianças brancas e negras que apresentam renda familiar equivalente, a porcentagem de alunos negros, sem atraso escolar, é inferior à de brancos; g) observa que de modo geral, alunos(as) negros(as) e brancos(as) nem sempre freqüentam as mesmas escolas, pois as escolas com cursos de menor número de horas diárias tendem a receber proporcionalmente um maior número de alunos(as) negros(as). Essas escolas são grandes, funcionam em vários turnos, não dispõem de recursos materiais e estão situadas em bairros pobres.

Na conclusão de seus estudos, Rosemberg (1987) afirma que, crianças negras, diante do sistema escolar, realizam uma trajetória mais difícil que aquela a que está submetida a criança branca. Os indíces de repetência e de exclusão escolar estão diretamente vinculados a questão das desigualdades raciais na sociedade, assim como no sistema de ensino.

Recentemente, estudos têm revelado que o quadro de desigualdades de oportunidades para a população negra, no que se refere ao acesso e à permanência na escola, tem sido quase o mesmo de pesquisas anteriores. Passos (2002), na pesquisa "Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990", que foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- (IPEA), constatou que, em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos são analfabetos e 3% entre os brancos; 5% dos jovens negros entre 7 e 13 anos não freqüentam a escola, e apenas 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária não o fazem. Constata ainda a pesquisa que 84% dos jovens negros entre 18 e 23 anos não concluíram o ensino médio, enquanto a taxa é de 63% para jovens brancos da mesma faixa etária. Tendo como referência ainda o ano de 1999, dos adultos negros, 75,3% não concluíram o ensino fundamental, e 57% dos adultos brancos não o fizeram. Nesse mesmo período, só completaram o ensino médio 12,9% dos brancos e apenas 3,3% dos negros; desses, no ensino superior, 98% dos jovens negros e 89% dos jovens brancos não tiveram acesso à universidade.

Os dados que aqui foram apresentados com base nessas pesquisas relatadas pelo CEAFRO nos permite afirmar que a exclusão no processo de escolarização do sistema

educacional brasileiro tem raça, cor e atinge, majoritariamente, crianças, jovens e adultos negros. Há racismo nas escolas brasileiras, a discriminação, mesmo que sutil, afeta a formação dos estudantes negros. A baixa auto-estima, a desmotivação, o tratamento de inferioridade, a negação da identidade e o sentimento de que "não sou capaz", podem acompanhar as crianças e adolescentes pelo resto de suas vidas e, por conseqüência, acabam influindo negativamente no aprendizado, refletindo nas notas mais baixas em relação aos alunos brancos. De acordo com o estudo, as diferenças nas notas entre negros e brancos tendem a aumentar a cada série, o que indica, que isso decorre em função de um arrefecimento do preconceito na medida em que os negros avançam nos estudos. Por exemplo, na 4º série, a média de notas dos alunos brancos é 12,4 vezes maior do que as dos negros; já na 3º série do ensino médio, é 22,4 vezes maior.

Todavia os colaboradores desta pesquisa são exceção a essas estatísticas no quesito desempenho escolar pois em seus relatos todos apresentam uma escolarização bem sucedida,embora profundamente marcada por condições materiais precárias e um grande esforço da família para garantir a permanência deles na escola, como pode ser observado nos trechos dos depoimentos abaixo.

Quando Orozimbo é perguntado se era bom aluno ele responde: “(...) Era bom! Era bom porque eu fazia as tarefas, eu me dedicava(...)”, e acrescenta (...) Eu acreditava que era um bom aluno, minha mãe me ajudava a fazer as tarefas. Eu gostava de apresentar as tarefas. A professora dava umas estrelinhas no caderno(...). Depois ele ingressa no curso de história da UFG ao qual abandona devido a um episódio segundo o qual ele teria sido vítima de discriminação por parte de um professor. Mas é da sua ligação com o esporte que vem a sua opção pela Educação Física e pela docência no ensino fundamental.

A figura de boa aluna também marca a escolarização de Cecília e acaba culminando na sua entrada em dois cursos de graduação, ao mesmo tempo, Letras pela UFG e Psicologia pela UCG .A opção pela psicologia só se deu por meio de um bolsa da OVG

> Não! Essa bolsa eu ganhei na realidade, porque quando eu faço opção, eu disse que só ficaria no curso ,se eu ganhasse bolsa. Então tava fazendo os dois, meio louca, ia na Católica, ia na Federal e naquela coisa e todo mundo dizia. E ai essa questão, eu lembro de uma professora que nem era muito minha amiga. É eu lembro como todo mundo ficou sabendo que eu tinha passado nos dois vestibulares. A professora é... vira pra mim me chama na porta da sala dela. Todo mundo dando parabéns né, oito anos sem estudar, fiz um cursinho comunitário e passo em dois vestibulares né, e tal, ela vira e fala pra mim e fala- Cê não vai fazer Psicologia não né, porque sempre foi meu sonho! Cê vai fazer Letras né, porque você é pobre!- e aí eu olhei pra e falei assim. Sabe que eu não decidi ainda, sabe que eu não decidi ainda!- e

> aí quando eu contei pra minha chefe que é (inc) ela falou assim- desgraçada, quem ela é. Todo mundo tá feliz por você! Só porque ela acha...- e aí ela sempre teve uma consciência muito grande dessa questão de ser negra e tal- só porque ela ta achando que ce é negra, ce não vai poder. E se você quiser fazer. E aí se a gente te apoiar!- num sei o que eu falei não mas eu sei que eu vou ter que decidir. E aí eu começo a fazer os dois cursos e faço a minha inscrição na bolsa, e lanço a sorte porque ai eu não conseguia desistir, ceder. E ai eu lembro de uma professora negra é... que chega pra mim e um curso de psicologia e ai ela vira pra mim e fala assim, ela e formada em Letras ela falou- Cecília, eu sei que você vai se dar bem nesse curso! Mas era uma das professoras que eu e o Robson nos dávamos muito bem, era uma professora de português, e depois ela foi fazer o mestrado dela no Chile. Ela vira e fala assim- Olha, eu tenho que te dizer você é toda psicologia! Cecília tem a ver com você. Eu sei do investimento de fazer o que você quer, né. Se você pudesse manter os dois cursos seria perfeito as duas formações, mas eu te vejo inteira aqui!- e aí eu ia pro outro curso e eu achava tudo muito chato. E eu falava assim gente, que que é o ser humano né, se eu tivesse passado só num vestibular eu estaria super feliz aqui!

A entrada na escola já alfabetizado marca o início de uma escolarização bem sucedida para Laerson:

> P- E na escola, você começou a estudar, como é que foi sua experiência na escola, seu período de alfabetização.
> Laerson- Eu já entrei na escola alfabetizado, minha mãe, meus tios me ensinaram, e eu sempre fui muito curioso desde muito novo. E eu tinha uma sede muito grande de saber as coisas, eu nunca queria ficar de fora e eu queria entender como é que eu não sabia que outros sabiam, sempre fui muito curioso nesse sentido né, participar das coisas que o mundo proporcionava. Os meus tios, os contatos era muito forte, alguns sabiam ler outros não. Os que sabiam lê lia muito gibi. Então eu fui quase que alfabetizado lendo gibi. Então eu já entrei na escola sabendo lê, conta, faze conta.
>
> P- Você entrou em que série?
> Laerson- Antigamente tinha o pré (inc) quando eu entrei na escola.
> P- Com que idade? Sete anos?
> Laerson- No ano que eu ia fazer sete. 74 entrei no ano que eu ia fazer sete. Com seis anos no ano que eu ia fazer sete.
>
> P- Escola publica?
> Laerson- Escola pública, eu nunca estudei em escola privada. E eu entrei e logo a professora falou que era perda de tempo eu ta no pré , porque ela não tinha nada a oferecer porque eu já tava alfabetizado. Eu tive, tenho ate hoje muita dificuldade com coordenação motora na ortografia por causa de que eu não... a metodologia que eu fui alfabetizado não passou pelo lance de escrever. Eu num tenho... eu sabia lê todas as palavras sabia conta, sabia fazer conta, mas naquela época ainda tinha aquele negocio de seguir os pontinhos , num fiz aquilo. Eu não fazia aquilo em casa porque quem me ensinou as pessoas que me ensinaram, né (inc).

Eliene também registra uma escolarização bem tranqüila e cheia de êxito, porém assim como Divina o sonho de um curso superior é realizado mais tardiamente, em razão das necessidades mais urgentes de sobrevivência. Fazer um curso universitário é algo que fugia as expectativas de Divina e Eliene dada as dificuldades sempre enfrentadas ao longo de sua escolarização em face de suas condições materiais de existência para manter-se na escola. Para Eliene, embora o estudo fosse sua principal meta traçada, a universidade parecia-lhe algo, até mesmo inalcançável,como é possível observar a seguir nesse momento da entrevista:

> Eliene – Eu acho que eu nem almejava tanto, né?
>
> P – Mas porque você não almejava tanto?
> Eliene – Num sei, é ... deve ser por tantas questões, eu achava que isso aqui era grande demais pro meu mundo. Tanto é que eu via isso (universidade) aqui como um espaço muito grande, que eu nunca conseguiria chegar aqui, alcançar ele. E quando eu entrei aqui dentro, eu vi que num era nada disso.

Para Divina em especial, a graduação premia um história pungente de luta e de superação das condições dadas às pessoas negras, como ela própria coloca:

> Percorri caminho longo, de muita luta, mas agora eu me sinto assim, venci, venci tudo o que eu passei pra trás, porque eu nunca imaginava assim, eu nunca imaginava assim, eu chegar aos 50 anos, sendo uma professora, formada pedagoga, né, pela minha infância, você ta entendo? Porque eu imaginava assim que eu sempre ia continuar naquela, né.

Suas declarações comprovam o quanto é importante a defesa que o Movimento Negro faz da educação como um elemento fundamental para a transformação da realidade social do Brasil, principalmente no que diz respeito à população negra conforme as pesquisas aqui observadas. A educação de qualidade é um meio real de garantir a mobilidade social à população negra ao habilitá-la para participar do conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

A educação é um espaço precioso à reconfiguração da condição social da pessoa negra, já que as mudanças que se efetivam na seara jurídica através das conquistas legais que tornaram o crime de racismo inafiançável e imprescritível, embora tenham força coercitiva por serem um preceito constitucional não são suficientes para desmontar práticas cristalizadas no imáginário popular. Faz-se necessário um investimento vigoroso num longo processo de educação e re-educação anti-racista.

Isto porque a modalidade de racismo brasileiro faz com que os negros mantenham-se em condições sócio-econômicas extremamente precárias e dificulta o acesso à uma formação de boa qualidade e a inserção no mercado de trabalho,entre as tantas perdas materiais e simbólicas. Segundo Kabengele Munanga (2000), as crianças são as maiores vítimas dessa realidade, pois além de sofrerem com os baixos salários dos pais, recebem uma educação de baixa qualidade precarizada pela falta de interesse político e investimento real no ensino público.

A escola, o espelho da sociedade como um todo, é permeada por preconceitos e discriminações e, ao invés de eliminá-los, acaba por reforçá-los, comprometendo a qualidade de suas ações para a configuração de vivências democráticas.

Se os preconceitos e práticas discriminatórias encontrados na sociedade também estão instalados na escola, isto denota que a grande maioria dos professores não só desconhece como lidar com as diferenças, como também têm baixa expectativa em relação ao aluno negro e pobre. A isso há que se acrescer um currículo que não só desconhece os elementos constituidores da matriz cultural africana do povo brasileiro como se restringe somente ao período histórico da escravidão. Esse reducionismo curricular produz na criança negra uma carência de referenciais positivos (heróis e arquétipos) e uma invisibilidade nos materiais didáticos, nos murais da escola e no protagonismo das atividades culturais na escola. Sendo assim os alunos negros não se vêem representados no espaço escolar, pois lá não existe a valorização da sua cultura, a afirmação de sua identidade positiva, a história do seu povo. Essa situação de invisibilidade e não reconhecimento da pessoa negra no interior da escola fortalece os mecanismos de exclusão.

O racismo na escola é igual ao que ocorre nas ruas, porém os prejuízos causados por eles são ainda maiores, pelo fato da mesma ser um espaço público de formação humana. O preconceito, ainda que velado em alguns casos, noutros mais explícito é, ali, ainda mais maléfico e danoso, por tratar -se de um espaço que ajuda a pensar tipos de homens e práticas sociais. Como nos fala Brandão (2002), a omissão por parte das pessoas envolvidas no processo educativo é ainda mais impactante sobre a criança ou adolescente negro, prejudicando não só o processo de afirmação da identidade negra como também a consciência do preconceito sofrido.

3.2 Quando a escola é palco de vivências de discriminação

A entrada na escola amplia o contato fora da família, favorece o aprendizado a ampliação da linguagem e a divulgação de repertórios de brincadeiras e jogo ,porém também é palco de muitos dos episódios de discriminação vivenciados por muitas crianças negras, que como Orozimbo experimentam,o racismo extremado que vai da violência simbólica[1] à física:

> P- E assim, você já vivenciou nessa... no Ensino Fundamental alguma situação de discriminação?
> Orozimbo Jr.- Não me lembro... não me lembro na época.
>
> P- Nem brincando no pátio?
> Orozimbo Jr.- Não, eu me lembro com os colegas, discriminação com relação comigo. Ainda na quarta série eu me lembro de uma... eu me lembro de uma... de um problema que teve de uma briga que eu tive na 4ª série, com o Luis Cláudio. Eu lembro o nome do menino, que esse Luis Cláudio, era considerado o menino mais bonito pelas meninas, né. E falando pra gente o que a gente. E eu até... não fui muito de aceitar ordem dos colegas. Ai um dia... eu apanhava na escola e aí eu conheci o judô. Um pouquinho, um pouquinho de capoeira. Um pouquinho antes do judô, eu conheci um pouquinho de capoeira, numa escola que é perto do Hipermoreira, que eu não sei qual é, que o professor dava umas aulas la de capoeira. Eu resolvi fazer as aulas de capoeira pra não ficar apanhando toda hora dependendo do meu irmão mais velho me proteger.
>
> P- Então você apanhava porque você não sabia mesmo brigar?
> Orozimbo Jr.- É, num sabia brigar e de repente me expressava mal ou não conseguia essa enturmação que o pessoal sempre falava. Eu sempre tive muita dificuldade de enturmar... do jeito que... é atendendo a perspectiva de outras pessoas. Então acabava que tinha aquele atrito... né. E aí eu lembro que eu briguei com o Luis Cláudio. Eu apanhava do Luis Cláudio muito, eu apanhava sempre dele. Aí um dia eu resolvi não apanhar mais dele e já tinha uma constituição física boa, fortinho né, aquela historia do negro fortinho, carregava um pouco de massa na época, né, servente! Aí eu sei que o Luis Cláudio ele me deu um chute e eu segurei na perna dele e dei um tombo nele, mas um tombo daquele mesmo. Aí nunca mais o Luis Cláudio mexeu comigo(...)

A escola compreende parte do processo de socialização infantil no qual se propicia relações com crianças de diferentes famílias, o que favorece a construção da identidade da criança. Esse contexto de relações fazem da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada

ou ridicularizada pelo seu grupo social ou para o revide como relata Orozimbo ao rememorar a forma como ele teve que lidar com os conflitos que vivenciou na escola:

> (...)Aí foi a única, pra mim foi a única forma que eu vi de ser respeitado era que se alguém fosse me bater, porque eu apanhei muito até a... terceira, quarta-série, eu considerava que eu apanhava muito, os meninos dava cascudo batia. As vezes eu via a falta as vezes de um funcionário intervir, tentar fazer qualquer coisa, tinha muito aquela historia, deixa que os meninos entre eles se resolve, mas nessa eu levava a pior. Até quando eu resolvi num apanhar mais, aí o dia que eu resolvi num apanhar mais, aí o dia que eu resolvi num apanhar mais eu não apanhei mais, eu não... era de brigar muito na escola. Ai eu lembro que a minha quinta série no colégio...

O silenciamento por parte daqueles funcionários da escola ao presenciarem os conflitos além de ter um caráter de omissão são bastante reveladores do quanto a escola se nega ao enfrentamento do racismo no seu interior. Situações de violência racial exigem uma ação vigorosa por parte da comunidade escolar e não uma atitude de negligência, omissão ou silenciamento. Ao silenciarem-se diante destes conflitos, os professores e funcionários envolvidos, omitem nas suas falas um posicionamento a favor da dignidade de que toda criança é detentora, impõem às crianças negras a mais danosa forma de violência, o abandono à própria sorte e a percepção solitária e dolorosa de sua diferença.

> P- Essa coisa de falar assim," ô neguinho", esse tipo de expressão que você fala assim "ô neguinho" que você sempre ouviu muito?
> Orozimbo Jr.- Sempre ouvi muito, sempre ouvi muito.
>
> P- E esse tipo de tratamento, isso sempre te incomodou?
> Orozimbo Jr.- As vezes me incomodava quando a pessoa queria, falava pra me magoar com vontade mesmo. Mas quando eles chamavam assim que eu não percebia uma certa maldade eu não me importava. Até não tinha como tá importando porque as vezes.
>
> P- Alguma vez você retrucou esse tipo de fala em relação a você?
> Orozimbo Jr.- Eu tinha esses problemas menores no Maria Bethânia, mas era uma escola pequena. O que que aconteceu em 1986, eu fui fazer a 5ª série, 1986, que eu passei a estudar no colégio Objetivo, aonde que era uma classe media alta lá. Meu pai pagava as mensalidades assim, mas ele sempre dava uma reclamadinha pelo preço das mensalidades era caro! E lá tinha um menino chamado Gabriel que ele era branquinho mesmo, loirinho, olho azul. Só que na época, ele era mais velho, fazia Tai-Kon-dô, na época, foi uma pessoa que eu tive uma... um problema serio, porque dele eu apanhava eu tava na quinta, ele tava na sétima. Ele sempre andando atrás de mim, brigando comigo, me dando pesada.
>
> P- Você acha que era questão, que aqui era uma questão de discriminação?

> Orozimbo Jr.- Eu acho com o Gabriel era discriminação direta, direta!
>
> P- Radical mesmo!
> Orozimbo Jr.- Só que eu não tinha essa consciência na época, não tinha essa consciência talvez...
>
> P- Porque era tipo assim, ele te pegou pra Cristo!
> Orozimbo Jr.- É, aí o exemplo de tudo que era ruim... ô neguim o chulé, o pneu, então a historia, então a historia... Era ele e o Alcivando, aí o Gabriel ele conseguiu ser expulso por outras coisas, parece que ele tava fumando lá no banheiro, essas coisas assim ele foi expulso aí ficou o Alcivando, que era o colega dele. Eu lembro do nome dele porque eu tive muito problema com esse pessoal em 1986. ai o Alcivando, acho que ele foi ocupar o espaço que o Gabriel tinha, porque o Gabriel batia em todo mundo, lá no objetivo. E o Alcivando, vem no mesmo pique, e ele batia em alguns, mas aí levava, desvantagens em outros. Ai um dia eu falei pro Alcivando:
> Alcivando, o dia que você colocar a mão eu vou te bater, porque eu não vou aceitar você me bater, ce pode até me xingar, mas ce num vai me bater não. Aí, o Alcivando um dia ele me deu um chute, eu segurei, rodei que por infelicidade dele, ele foi com a boca direto no chão e num colocou nem a mão. Eu lembro que ele tinha perdido uns quatro dentes, duma vez!
>
> P - Nossa!
> Orozimbo Jr.- Eu consegui fazer isso. Então realmente, brigar na escola, eu tive alguns problemas com relação, eu acho que era discriminação. Eu não perturbava, eu não ia atrás. Eu tinha a questão de ta brincando muito, brincar, correr, assim de uma forma muito espontânea e num queria ficar parado e tinha aquela questão, aquela coisa olha o neguim que gosta de correr.

Orozimbo passa, em razão da freqüência com que era vítima de agressão por parte de seus colegas, da anterior postura de introversão a uma postura de revide, como única alternativa de defesa devido a total omissão da escola face a discriminação por ele sofrida.

Cavalleiro (2001) investigou como eram estabelecidas as relações entre crianças negras e brancas em uma sala de aula,e presenciou situações similares a estas vividas por Orozimbo. Foi observado que os dois grupos se relacionavam de modo tenso, segregando-se, excluindo-se. A criança negra mantinha-se em uma postura introvertida, recusando-se em muitos momentos a participar das atividades propostas, com medo de que os outros rissem dela, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar a sua voz e sua dor. Isso ilustra quanto uma situação social pode silenciar às crianças negras, reduzindo-as a um estado quase de mutismo e invisibilidade em sala de aula, levando-as a um profundo desconforto e sofrimento.

E o que seria também de cada criança negra se não pudesse ressignificar as palavras que lhe são ditas nos diferentes ambientes sociais. Já que por parte dos professores há um verdadeiro silenciamento face aos episódios de conflito racial,que também esta

presente na fala dos professores entrevistados que não mencionam nos seus relatos episódios onde tenha havido por parte dos professores que tiveram na escola ,manifestações de enfrentamento, discussão e ressignificação dos conflitos raciais.A cada apelido depreciando a imagem deles,dava lugar o silencio do professor .Laerson também tem sua infância marcada pelos apelidos freqüentes, na qual suas características negróides são fortemente evocadas:

> P-Durante alguma brincadeira você já teve algum conflito que você poderia chamar de conflito racial? Você se lembra de alguma coisa desse tipo?
> Laerson- Ah, os apelidos são freqüentes né, apelido porque os negros tem lábios grossos né, igual eu sempre fui chamado de beiçola, de beiçudo!
>
> P- Isso incomodava você?
> Laerson- Em certo ponto sim, mas minha mãe sempre me ensinou que, na medida que eu reagia contrario a isso, eu só ajudava a coisa prolongar. Então eu comecei a relativizar, fiz muito isso na minha vida. E as vezes eu brincava com isso, para poder ver se as pessoar vendo que não me incomodava mais, largassem. E negão, neguim, tifu, esses apelidos, essas coisas...

O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança. Por isso educadores precisam estar atentos aos valores étnicos, procurando estudar mais sobre a questão das crianças afro-descentes, favorecendo o contato entre os pares de modo que se estabeleçam relações mais harmoniosas.

Nem todo preconceito racial se mostra de forma clara, como no caso das palavras portadoras de apelidos.Muitas vezes presumir um desempenho intelectual menor para o aluno negro ou que ele seja incapaz de realizar uma atividade intelectual mais complexa, é uma prática comum e sem que se tenha total consciência ela é uma manifestação das tantas teorias raciais[6] que se encontram difusas em meio às idéias que se refrataram e naturalizaram a inferioridade do negro na história das relações raciais no Brasil**.** Com base nessa teoria os africanos seriam intelectualmente inferiores.Idéias como estas são filtradas nas práticas sociais e suas idiossincrasias racistas eclodem em situações que bem poderia ser esta relatada por Eliene ,

> P – Professor ou professora?
> Eliene – Professor. Só uma vez que eu me senti muito magoada com a professora, porque... eu sempre gostei muito de ler, né? E eu já tava trabalhando na casa desse casal que ela era professora na escola. E já tinha várias coisas que tavam acontecendo. Primeiro foi que eu escrevi um..., a

professora pediu um texto uma produção de texto e como eu lia muito, eu tinha facilidade de escrever. Então, eu peguei um caderninho de 50 folhas, daqueles pequeninim, e numa questão de sentada assim, eu escrevi o caderninho todinho, uma história completa com diálogo, pontuação, tudo, tudo. Ela pegou o caderninho, ela leu, trouxe a história pra sala de aula. Aí, na presença da turma inteira, falou que eu não tinha feito aquilo, que eu não tinha capacidade de escrever uma história daquela, quem que tinha escrito pra mim.

P – Você tinha feito a atividade em casa?
Eliene – Foi, porque ela mandou fazer em casa.

P – Ah, entendi!
Eliene – Aí a Nice, que era minha patroa ficou muito brava e foi lá e falou assim: foi ela que escreveu, sim, porque eu tava lá junto e ela não gastou nem meia hora para escrever essa história. Só que ela lê muito. Então, quer dizer simplesmente ela pegou meu trabalho todinho e jogou no lixo, porque ela não acreditou que tinha sido eu.

P – Isso aconteceu mais de uma vez na sua vida, na escola, inclusive dentro da universidade?
Eliene – Na universidade?Não. Não, na universidade aconteceu um fato mais, foi por questões de ....Ah, gente, eu sei que eu fiquei muito brava com a professora. Eu num sei se ela falou que eu fiz foi colar alguma coisa, ou foi uma questão dessa aí. Aí eu escrevi pra ela que eu num precisava ficar colando de ninguém, mas ela não acreditou.

P – Mas quando a professora, a primeira, falou pra você que você não tinha capacidade para fazer aquela história, você se sentiu ofendida com ela porque ela não acreditou na sua capacidade?
Eliene-Senti!

P- ...Ou você achou que era porque você era negra?
Eliene – Não, mais...

P – Ou você achou que simplesmente ela achou que você estava mentindo para ela?
Eliene – Ela achou que eu tava mentindo, mas é porque já tinha acontecido um fato na família, e então ela já tava com todos da nossa família, ela já tava com uma reserva muito grande que ela começou a implicar. Só das pessoas ter o Cardoso no nome, ela já implicava, então ela queria um pezinho massacrar todo mundo que tivesse Cardoso no nome. Porque, por causa da briga que aconteceu na nossa família com a dela, entendeu? E ela implicou com a família Cardoso todinha,todinha!. Então ela fez isso comigo, com essa redação. Depois aconteceu outro fato. A minha prova de português, eu acertei ela quase toda e ela deu errado praticamente em tudo. E a nota deu mais baixo possível. Então ela queria fazer tudo para prejudicar a gente. Ela tava levando para o outro lado. Ela não tava exercendo o profissionalismo dela. E aí eu fiquei muito brava com ela, mas não quis discutir, não quis nada. Eu simplesmente peguei minha prova, levei pra Nice, mostrei para ela e mostrei pro meu patrão e ele ficou irado. Porque se você quisesse ver ele nervoso era mexer comigo. .. E aí, outro dia, ela chegou na sala de aula com raiva num sei de quê. E eu gostava sempre de sentar atrás, a última. Ela chegou nervosa e falou: E você, sua tampinha, que cê ta fazendo aí atrás, sua naniquinha, gente baixinha tem

> que sentar na frente.Falei, ah, gente, mas eu fiquei com raiva dessa professora, mas também não falei nem uma, nem duas para ela, não rebati, não fiz nada, fiquei na minha(...)

Eliene relata também ter sido prejudicada no avanço de sua escolarização em razão de seu tamanho.Sobre a condição de criança incidem diferentes formas de preconceitos e a prevalência da lógica adultocêntrica:

> ELIENE-Como eu tava contando, uma hora aí eu acho que interrompeu (a gravação) eu entrei na escola e fui a primeira a ser alfabetizada da turma, mas eu sempre tive esse tamanzinho. Nunca fui grande e nem vou crescer. E a escola entrou em reforma no meio do ano. E eu já tinha sido alfabetizada, eu escrevia muito bem, não tinha erro de português, assim graves, igual os meninos tinham e aí, eles selecionaram, né? Mas como foi a seleção deles pra passar o aluno de ano,foi eles olharam o tamanho da criança, eles não olharam idade, eles não olharam conhecimento,eles olharam o tamanho da criança.Como eu era pequena ,então eles me deixaram na mesma série e aqueles alunos que eram grandes , mas não tinham conhecimento nem nada eles passaram todo mundo.E eu fiquei! E a minha mãe ficou muito brava! (emocionada)
>
> P-Isso era uma escola na zona rural?
> Eliene-Não ,na cidade!
>
> P -Na cidade mesmo!
> P -Isso também te machucou, você ter que repetir sem necessidade?
> Eliene -Porque eu sabia da minha capacidade,né !
> P -Você sabia que tava inclusive melhor!
> Eliene - Melhor que aqueles alunos que passaram, tanto é que eu virei pra eles e falei assim, vocês vão passar mas eu vou passar de todos vocês depois!
>
> P - Você tava com que com uns dez anos?
> Eliene - (inc)
>
> P - Quando começou o ano, né a professora fez ditado pra ver como é que tava o nível da turma,né.Aí ela viu, não você já ta alfabetizada, que que cê ta fazendo aqui? Você não pode ficar aqui! Era primeira série, né! Na verdade eu tinha que passar por ,na verdade ainda tinha um tal de básico,ce passava da primeira pro pro básico,e do básico pra segunda, só que tinha aluno que pulava essa etapa do básico, e aí além deles não me passar pra esse básico eles ainda me reteram mais um ano lá, sem necessidade. E aí minha mãe foi lá, e falou, falou, mas todo mundo convenceu ela, né porque ela não tinha estudo, não tinha nada. Eu falei mas eu não vou ficar nessa série, eu não tenho necessidade de ficar aqui, mas aí, eles convenceram ela que eu tinha que ficar lá, porque eu não tinha tamanho pra ir pra série seguinte, eu tinha idade, eu tinha ,mas num tinha tamanho! Eu falava: mas tamanho eu num vou ter nunca!
>
> P -Nossa,que absurdo!

> Eliene -E com tudo isso, acho que esse senso de justiça foi crescendo dentro de mim!Senso de não aceitar injustiça.
> P - E você não aceitava não só com você ,mas também com os outros também não? Você também viu muita injustiça com os outros?
> Eliene - Vi, principalmente dentro de escola.

Saber-se capaz ,acreditar em si mesmo, sentir-se potente ,tudo que pode tornar-nos mais amantes de nós mesmos, mais confiantes em nossas possibilidades humanas mais completos e ao mesmo tempo mais abertos a estar com os que nos rodeiam.Tudo isso foi de alguma forma negado a Eliene , ou porque ela era uma criança e não era capaz de alterar aquela situação imposta pelos adultos da instituição escolar e contra a qual sua mãe, pelo seu parco conhecimento , não seria capaz de mudar. Ou porque para uma mulher analfabeta negra, a escola onde ela jamais pusera os pés,tinha as feições de um lugar sagrado onde cada professor trazia a força que portam aqueles que carregam as verdades dos livros que ela jamais aprendera ler.Como discordar das decisões dos mesmos.

Segundo Cavalleiro (2000), a escola oferece aos alunos brancos e negros oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes daquele espaço de formação e da sociedade brasileira como um todo.A origem étnica condiciona o tratamento diferenciado na escola. A força do modelo cultural e da estética branca e a não valorização das características físicas dos negros é percebida enquanto forma de discriminação racial traumática não só via uso depreciativo de apelidos como também por uma total insensibilidade em face da subjetividade de que eram portadoras as crianças que como Cecília jamais tiveram seus aspectos físicos mencionados positivamente como portadores de beleza.Cecília,exemplifica esse fato no seguinte episódio,presente neste trecho da entrevista:

> P- Isso foi durante a alfabetização?
> Cecília- Nas primeiras series talvez primeira, segunda serie ele estudou comigo durante, porque assim como a gente estudava na mesma escola precisou um período muito grande então teve colega que estudou sete, muitos anos juntos, porque era a única escola, o grupo escolar quer dizer, o Frei Nazareno Confalloni. Então toda essa galera que eu to dizendo da pracinha, todos nós estudávamos na mesma escola, entendeu a gente, ou a gente era colega também da escola. Então por exemplo, eu a Tessalia, a Hosana, a Denise que tudo morava na pracinha, a gente esqueço que essa menina tinha um problema pra andar de ônibus, toda vez que ela andava de ônibus ela passava mal no ônibus e a gente não tinha carro e as vezes ela queria ir e a mãe deixava, mas ela sempre passava mal. Então eu lembro que na época usava cachinhos, essa menina, era os cachinhos e a professora elogiava tanto esses cachinhos, né dessa menina e nunca elogiou as minhas tranças porque na época...

Ao referir-se a criança branca e tecer-lhe elogios,enquanto ignorava as trancinhas de Cecília, a professora em questão não só provava dar tratamento diferenciado aos alunos brancos e negros, como também, demonstrava total despreparo para se relacionar com seus alunos negros. Ela evidenciava também, o que Cavalleiro(2000) considera desinteresse em incluír positivamente seus alunos negros na vida escolar, pois embora interagisse diariamente com Cecília, não se preocupou em conhecer ou até mesmo valorar suas especificidades e necessidades de criança negra.

A experiência aqui relatada por Cecília, enquanto criança negra,reconstitui o modo como tantas outras crianças afrodescendentes são levadas a construir sua auto-imagem a partir de um referêncial estético que não contempla seus traços físicos e a cor de sua pele. A consequência, pode ser a precarização de sua subjetividade que fica comprometida evidentemente. A partir do momento em que ela absorve valores estéticos brancos, começa em seu interior uma guerra ,onde a arena de combate é o reflexo da sua imagem: o que fazer com o meu nariz largo, com o meu cabelo crespo, com o formato dos meus pés, com meus lábios grossos e com a minha pele escura? Nessa luta infantil, e já insana, que passa batida diante dos olhos dos adultos neles muitas vezes pais ,professores, nem sempre a negritude sobrevive como no caso de Cecília.Ao preço de inúmeras humilhações,e no acúmulo de ofensas diretas e veladas à sua raça, a criança negra alcançará a consciência de sua diferença. Entederá que é considerada de "outra" raça.Ela se verá obrigada a desenvolver mecanismos psicológicos de compensação para se manter emocionalmente íntegra, evitando assim uma perigosa queda no ressentimento ou na autocomiseração.

Na narração do vivido, o processo detonador das lembranças é a possibilidade de fazer e ser ouvido. Muito mais que nostalgia de um tempo vivenciado, a rememoração traz seu caráter político sua potência para mudar o presente mediante uma ação semelhante ou diferente ao já vividoComo por exemplo, quando Cecília fala de seu esforço para passar, atualmente, para sua sobrinha de quatro anos, o gosto por trançar cabelos e com isso de assumir com tranqüilidade a beleza da expressão estética negra:

> P- E não é todo mundo mesmo que tem a mesma habilidade!
>
> Cecília- E aí acho legal, a questão da Esther né, que ela acha o máximo fazer tranças no cabelo dela, né. Ela fala assim- Eu gosto das minhas trancinhas- ela acha o máximo colocar miçanguinhas no cabelo dela, tal. Essa é uma coisa que eu espero que ela aprenda. Ela fala que quer aprender a trançar o cabelo. Não, vamos começar pelas suas bonecas, né. E aí eu conto a história de como eu aprendi a trançar o meu cabelo e ela... e a mãe dela aprendeu a mexer um pouco com cabelo, a trançar por causa dela,

> porque ela fala. Não tem que fazer com a minha tia! Outro dia minha irmã tava com o cabelo trançado do modelo que eu faço e ai a minha amiga entra no carro e ela- Tá vendo minha mãe tá com o penteado da minha tia né- Num é da minha irmã , o penteado é da minha tia!

Se o esforço da memória é inseparável da organização social da vida, e é nele que se erige a coerência e continuidade da própria história da pessoa. E esta "a reconstrução a posteriori da mesma ordena acontecimentos que balizaram uma existência",uma atividade que, para Pollak (1988, p.13),ao se reconstruir tende a definir para o indivíduo "o seu lugar social nas relações sociais e no processo delineador da constituição da identidade".

As situações abaixo comprovam a tese de Cavaleiro(2000) de que não há como negar que o preconceito e a discriminação atingem sobremaneira à criança negra , pois, esta é vitíma direta e cotidianamente de maus tratos , agressões e injustiças e tratamento diferenciado e desigual.

Sendo assim a atitude da professora deu a Cecília, não só uma experiência dolorosa de injustiça ,como a percepção do racismo.Racismo que no espaço escolar pode ser manifestado também numa linguagem não–verbal que se expressa por meio de comportamentos sociais ,formas de tratamento,atitudes ,gestos ,tons de voz e outras.Essa linguagem, por sua vez ,transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios prejudicando assim a percepção do conhecimento positivo dos alunos negros.

Atitudes como as da professora abaixo podem comprometer a identidade e a auto imagem dessas crianças que não tem sua características físicas comtemporizadas pelo padrão de estética branco.

> P- Essa professora era mais afetuosa que as outras ou não, ela também era nessa linha mais dura que a outra?
> Cecília- Não, ela era mais afetuosa na linha de puxacão de saco que já lembrava a professora Maria de Lourdes, a outra professora la que sempre escolhia uns eleitos, a professora lá da menina dos cachinhos de ouro.
>
> P- Sei!
> Cecília- Que escolhe uns eleitos pra fala da beleza dele, pra fala...
>
> P- Sempre muito focada na beleza?
> Cecília- Beleza! Naquela época beleza...
>
> P- O atributo que o professora mais destacava naquela época era a beleza?
> Cecília- É, existia naquela época uma coisa de denegrir o aluno, era muito claro, então assim você é feio, a sua família! E ai passava assim eu me lembro dessa professora mesmo que falava eu me lembro dessa professora mesmo que falava eu me lembro de um colega negro, Devan também era colega dessa casa que tinha oito. Ela falava horrores dele assim pra essa

> coisa de denegrir a pessoa dele, mas muito mais uma raiva. E ele tinha um prazer enorme de faze-lo assim ele desmobilizava, ele conseguia, mas ela cada vez nem sempre conseguia, mas ela cada vez era mais pesada, na... na... não me lembro as coisas que ela dizia, mas eram coisas para denegrir a inteligência dele. Ele tinha lábios muito grandes, ela falava que ele era beiçudo, isso eu nunca esqueci, o apelido era Beiçola, Devan beiçola! Então ela falava isso!

Cecília ao relatar a força e crueldade da discriminação vivenciada por Devan,um de seus colegas da escola ,reconstroe o doloroso quadro vivido pelas crianças negras,um racismo explícito e fortemente marcado pela depreciação estética e intelectual do negro.Essa experiência para a criança negra é devastadora,pois para ela enfrentar o racismo é algo extremamente insólito,só comparado a perseguir ou fugir de algo invisível em alguns momentos,e que pode em outros momentos instalar-se na sua própria pele ,nos seus próprios traços físico.Uma situação que de início se confunde com um sonho ruim,um pesadelo de criança ,mas que com o tempo torna-se regra.Ao viver o absurdo dessa situação ela pode abri-se a processo de devastação psicológica no qual ela tende a introjetar "que ao negro estão reservados ,na sociedade ,papel e lugares inferiores...que o condicionam ao fracasso ,a submissão e ao medo(...)"(Cavalleiro,2000).

Esse relato ilustra a experência dolorosa de um menino negro que tem seu corpo objeto de escárnio da própria rofessora.Um corpo estigmatizado que carregará consigo histórias e memórias de marcas deixadas que anunciam, denunciam,que falam no homem que ele há de se tornar, pela discriminação vivenciada na escola. História –memória social de violência ,mutilação,insensibilidades com relação ao corpo negro e de seus iguais, chave que decifra por vezes a redução drástica do número de negros ao longo do processo de escolarização.

Visto que parte das experiências vividas que se passam na escola é marcada por humilhações.E em razão do período de escolarização se estender ao longo de muitos anos, os danos psicológicos podem até mesmo levar esses alunos negros ao desejo impossível de tornarem-se brancos e eliminarem ,assim a cor indesejável, característica, a seus olhos, demarcadora do estigma de sua inferioridadeE assim são inúmeros os casos de negação de seu grupo de pertencimento tanto na infância como na idade adulta(Cavalleiro,2000,)

E se a essas experiências somarem-se as práticas autoritárias, o efeito da postura deste professor é altamente danoso não só para as crianças negras como para qualquer criança.Cecília traz através de um de seus relatos não só a comprovação disto como um exemplo bem claro de que a memória pode também aparecer como fenômenos de

transferências ou projeções: o tempo transforma esses fenômenos, que se apresentam misturados em função da intensidade com quem foram vividos ou pela ação dos personagens.O episódio do vaso,quando relembrado por Cecília, ilustra a transformação por que passa a lembrança sob as luzes de nossa leitura de mundo atual, e exemplifica essa análise de Pollak (1992):

> Cecília- Olha, na época principalmente na segunda série era a época que eu notava mais. Essa professora ela tinha umas coisas que até hoje eu me lembro né, o tanto que era estressante pra mim enquanto criança. Tinha a professora Maria de Lourdes, que a gente nem esquece o nome da professora, Maria de Lourdes! Então ela não era afetuosa, ela era uma senhora nordestina muito rígida, mas ela queria passar uma coisa que ela era afetuosa e que ela era querida hoje eu avalio assim, tinha uma tal de posição de ordem, nunca esqueci isso, posição de ordem, nunca esqueci isso, posição de ordem no final de cada aula, a gente sentava com o bumbum na carteira a mão aqui e esperava rigidamente bater o sinal, todos os dias tinha posição de ordem e ai de quem saísse dessa posição, ela dava cada berro e a gente morria de medo dela! Apesar disso que que ela fazia ela dava, todos os dias, tinha um que tinha que levar um vaso, um vaso que era um pote de Ki-Boa partido ao meio que a gente tinha que levar e um forro de plástico de umas florzinhas, eu tinha que chegar mais cedo, colocar sobre a mesa dela e organizar.
>
> P- E botar uma flor também.
> Cecília- Tinha que trazer flores, tinha que trazer flores.
>
> P- Todos tinham que trazer flores?
> Cecília- Todos, era um rodízio, cada dia um tinha que fazer isso. E aí ela falava tanto nesse forro, ela falava tanto disso que você morria de medo de perder, a gente naquela inocência, de perder aquela... aquela coisa de K-Boa que a gente achava que não podia fazer outro.
>
> P- (inc.)
> Cecília- O que era vaso tinha um...
>
> P- Só depois você foi enxergar de que era aquele vaso.
> Cecília- Era! E o forro era um plástico dos mais vagabundos, mas assim, a gente tinha tanto medo, até perder isso, porque no dia que alguém deixava de ter flores ela dizia que a aula dela não era boa. Aí todo dia a diretora passava –Essa é a professora mais querida da escola!- Então assim, hoje a gente entende isso, mas você, quando tem lá 8 anos naquela época em que a postura do professor era de um semi-deus, você não tem essa noção. Então ela queria ter um afeto, ela queria ter um carinho que ela na realidade não produzia. Então nessa época eu não vi aí não tinha pra ninguém, ela era assim com todo mundo.

O vaso, aos olhos de uma criança oprimida pela postura autoritária e artificial da professora, ganha um valor muito maior do que tinha.Somente quando é retomado na lembrança por Cecília é que ele é visto em sua insignificância material. O episódio enquanto

memória individual reconstitui porém a memória coletiva,pois recompõe na rememoração as relações professor-aluno e as concepções de educação centradas em práticas declaradamente tradicionais e autoritárias, práticas que reconstróem uma época onde a educação é fortemente marcada pela figura de um aluno passivo a mercê do professor. O trânsito em diferentes tipos de relações sociais faz com que cada indivíduo rearticule e modifique a memória em função desses deslocamentos de posição social. Mergulhada em aspectos como afeto, censura etc, cada memória individual alimenta-se da memória coletiva e histórica e incorpora aspectos mais amplos do que os construídos na trama que vincula o indivíduo e os grupos com que interage.

Feita essa análise do papel do professor na condução e construção das relações sociais que se constituem no bojo das práticas pedagógicas e sociais no interior da escola , e relembrando o já mencionado relato de Cecília das experiências com a discriminação por que passou Devan,um de seus colegas do ensino fundamental, e neste a mesma hipótese de racismo, na qual deprecia-se a capacidade intelectual da pessoa negra expondo-a a situações vexatórias, estende-se a essa situação vivida por Divina ao ser taxada frequentemente de "burra" por um professor em meio aos colegas de sala:

> P- Você já sofreu alguma, algum momento de discriminação por parte de professor lá nesse lugar? Você se lembra?
> Divina- Olha é... foi na 5ª, não, na 6ª série, lá nesse lugar não, nesse lugar tinha professores rígido, inclusive eu nunca esqueci do nome da professora da 3ª série que ela chamava, não sei se ainda chama. Crisálida sabe essa eu nunca esqueci, ela era muito rígida mesmo mas eu num lembro, assim de discriminação não, certo. Mas eu gostava muito dela, porque ela era muito rígida, aprendi muito com ela inclusive as quatro operações eu aprendi foi com ela. E nunca esqueci o nome né.
>
> P- Ela marcou pra você?
> Divina- Marcou! Eu senti também discriminada quando eu fazia a 6ª tinha um professor de Português que parece que não gostava de mim sabe. Aí teve uma vez que ele me chamou de burra.

A rigidez da professora da escola religiosa não é tida como discriminação.A falta de afago e aproximação mais humanizada se vê perdoada e até mesmo justificada por que apesar disso essa professora assegurou seu aprendizado .Essa forma eufemista de se manifestar em face das circunstâncias mais duras ou conflituosas experenciadas na escola é uma constante no olhar que Divina lança ao passado.Até mesmo naquelas situações em que as violências são materializadas em xingamentos que atentam para suas características fiísicas e eclodem em brigas com as colegas, esse olhar parece não desvelar o racismo ali tão

visível,soa quase como um mecanismo de proteção desse eu interior construído acusta de tantos enfrentamentos da adversidade material que permeou sua história de mulher negra:

> P- Você se lembra dos recreios lá da sua escola?
> Divina-Lembro!
>
> P- Você brincava?
> Divina- A gente brincava sim. Eu lembro que a gente brigava muito assim. Eu brigava muito com as coleguinhas lá. As coleguinhas queria me bater e minha irmã sempre defendia e a gente ficava muito de castigo por causa disso.
>
> P- Você brigava?
> Divina- É brigava.
>
> P- Suas coleguinhas eram brancas?
> Divina- Não sei se era eu que brigava ou se era as coleguinhas... eram!... ou se era os coleguinhas que brigava, comigo. Só sei que ,minha irmã Marlene sempre ficava de castigo porque ia defender batia nas meninas né, e...
>
> P- E quando vocês brigavam elas, durante a briga, mencionavam a sua cor?
> Divina- Mencionavam Negrinha. Era meu apelido lá , era de negrinha.
>
> P- Negrinha, mas num era um negrinha , um negrinha com carinho não era um negrinha como xingamento?
> Divina- Mas era coisa de criança mesmo, então...
>
> P- Você acha que elas faziam isso porque elas eram crianças ou porque elas ouviram isso...
> Divina- Eu num sei.
>
> P- Essas colegas...?
> Divina- Eu acho que por causa de ser criança e eu também criança e virava aquela confusão né, então é pela minha cor também né!

Essas situações de conflito acontecem numa escola religiosa na qual a mãe de Divina prestava serviços domésticos e com isso assegurava escola para as filhas.A escola era freqüentada pelas filhas de fazendeiros,contudo quando Divina é perguntada se construiu vínculos de amizade com essas crianças filhas das famílias abastadas de Pires do Rio ela sequer se lembra de algum nome mais signficativo.O fato de estar ali não parece garantir a interação entre as crianças de classes sociais diferentes .Nesse sentido Divina registra também a dificuldade que teve em aceitar que não pudesse usar um uniforme como o das meninas brancas da escola ,ou ter o lanche igual, diferenças, que lhe deram a certeza constante de que, mesmo estando ali, não pertencia aquele lugar:

P- Ah! Eu queria que você contasse um pouco sobre a sua história familiar? Sobre seus pais um pouquinho...
Divina- Olha, eu sou de família humilde né, bem humilde. Meus pais eram até analfabetos e ... então eu vim dessa família bem humilde. Nasci la em... no município de Itaberaí numa fazenda, depois duns 5 anos nós fomos pra Pires do Rio, onde eu estudei, me alfabetizei e ... mas a gente era bem humilde mesmo, assim de ter o almoço e não ter a janta. Mas aí eu estudei numa escola, é ... a escola era particular, como que é ... uma escola religiosa né, mas minha mãe sempre ganhava bolsa pra nós, porque ela trabalhava com o pessoal do convento la né, com as irmãs, então a gente ganhava bolsa.Mas assim quando a gente era criança a gente era assim, eu me sentia muito discriminada pela cor

P- Você sentiu muita discriminação quando criança?
Divina- Muita, quando criança porque agora não, mas quando criança agente sentia bastante. E só de ter de estudar nessa escola assim, a melhor escola de Pires do Rio, então só estudavam...

P- Só estudavam as pessoas que tinham uma condição melhor?
Divina- Condições melhor... e então a gente se sentia muito discriminada.

P- No tratamento das freiras também?
Divina- Não, não! Era no tratamento dos colegas, das amiguinhas né, as freiras não! As freiras tratavam a gente muito bem!

P- Você por exemplo... você começou a estudar lá com que idade nesse lugar?
Divina- Ah! Tinha uns sete oito anos?

P- Uns sete oito anos! Você lembra de muitos momentos de discriminação? Você acha que você viveu momentos de discriminação? Você acha que você viveu essa discriminação todo o tempo que você estudou lá?
Divina- É assim... a gente sentia discriminada assim por ter uniforme diferente dos outros, porque o uniforme lá era daqueles uniformes chique, era aquele, não lembro bem o nome do tecido. Eu lembro que o nosso, que o da gente era diferente assim, a mesma cor mas era um tecido inferior né, por causa que a minha mãe dava conta de comprar e fazer né pra gente. Então a gente sempre ficava mais discriminado dos outros que os outros eram...

P- E as pessoas que estudavam lá nessa eram o que? Os filhos dos fazendeiros?
Divina- Dos fazendeiros, das pessoas ricas, porque era o único colégio que tinha lá praticamente.

P- Era a melhor escola que tinha na cidade?
Divina- A melhor escola, o Coração Sagrado de Jesus chama a escola, sabe!

P- De que irmandade católica?
Divina- É católico mesmo, eu num ... franciscano.

P- Elas eram franciscanas? No tratamento com vocês as freiras eram boas?
Divina- Eram boas, elas...

P- Você nunca sentiu discriminação por parte delas?

> Divina- Não, isso eu não lembro não!
>
> P- Mas você sentia que você estava num lugar que você não se sentia pertencer a ele?
> Divina- Eu não pertencia a ele.
>
> P- Mas assim o que que mais te incomodava nisso lá?
> Divina- Ah, era mesmo assim, só da gente ver que as crianças chegavam mais chique, tinham um lanche bom né, porque lá a gente num... eles não davam o lanche, a gente é que tinha de levar né, as vezes a gente nem levava lanche porque num tinha nem a janta, como é que ia levar o lanche né. Então é isso ai.
>
> P- Enquanto você tava estudando lá nessa escola, seus pais estavam aonde?
> Divina- Meu pai trabalhava em fazenda dum pessoal que deu a casa lá pra gente morar e minha mãe é... ela lavava roupa, ela fazia faxina na casa dos outros inclusive la no convento né, com essas irmãs ela trabalhava lá.
>
> P- E deixa eu te perguntar, você então você não lembra de ter tido uma amiga que fosse dessas meninas filha dos fazendeiros? Nenhuma?
> Divina- Não assim, amiga assim de lembrar o nome e tudo, eu num lembro não?

Mais tarde adulta, Eliene assume uma postura de quem não acredita mais na sua plena capacidade:

> P - Que outro momento assim você acha que... que você era uma pessoa que você gostava muito de ler, que você teve...que você foi se dedicando muito a isso,você foi criando um mundo também de leitura , de interesse pela leitura,que outra lembrança você tem,é além desse incentivo de seu pai mesmo com as histórias,ele foi incentivando você ter mais curiosidade pela leitura ,que foi você que ao mesmo tempo você falava que você não ia conseguir chegar a universidade, você sonhava com isso? Você sonhou algum dia com isso?
> Eliene – Eu acho que eu nem almejava tanto, né?
>
> P – Mas porque você não almejava tanto?
> Eliene – Num sei, é ... deve ser por tantas questões, eu achava que isso aqui era grande demais pro meu mundo. Tanto é que eu via isso aqui como um espaço muito grande, que eu nunca conseguiria chegar aqui, alcançar ele. E quando eu entrei aqui dentro, eu vi que num era nada disso.

Uma espécie de semente ruim foi plantada em sua auto-estima, fruto talvez desses incidentes de discriminação e de vivências de posturas autoritárias na infância .

> P-Mais dentro de escola do que fora,do que fora.
>
> Eliene -Mais dentro de escola. Escola não é brincadeira!

> P - Os professores humilhando...
> Eliene - Tanto é que com essa mesmo eu passei maus bocados, né! Eu tive muita professora boa no início, mas peguei essa osso de pescoço, é o tipo de pessoa amargurada que massacrava mesmo!

A afimação "Escola não é brincadeira!"ao mesmo tempo que parece reducionista, tem também a força de nos conduzir ao sentido mais profundo que Eliene atribui a essa instituição ,na qual ela também se insere na condição de profissional da educação.A escola por ser um espaço formativo por excelência deveria primar por relações pautadas no respeito e na igualdade mas o que se vê pedominantemente é a força da assimetria das relações no interior da escola,onde violências simbólicas deixam marcas muito fortes nos educandos ,acentuando estereótipos e estigmas negativos ,que incidem mais fortemente sobre as crianças pobres e negras.

Se para Eliene a escolarização era a única saída da realidade que vivia,ela não se encontrava sozinha, nesse sentido as famílias dos outros depoentes lançavam na escola também todas as suas expectativas:

> P – Mas ao mesmo tempo você queria sair daquela vida?
> Eliene – Queria sair daquela vida.
>
> P – Como é que você pensava que você sairia daquela vida?
> Eliene – Eu achava que só através do estudo eu poderia sair daquela vida e se eu ficasse lá eu não iria sair, porque eu iria casar e ia ter filho, ia continuar na mesma vidinha idiota das meninas de lá, porque lá na época não tinha ainda né,num tinha faculdade,não tinha, porque tá começando a chegar. ta espalhado,agora. Porque as meninas lá, muito novas, elas já casa, já engravida e partem para esse lado também. E eu não queria aquilo pra mim. E não queria que eu fugia de rapaz igual o diabo foge da cruz, porque eu sabia se eu namorasse, a tendência era essa.
>
> P – Abandonar os estudos?
> Eliene – Abandonar os estudos;
>
> P – Você traçou uma meta?
> Eliene – Tracei uma meta que (inc.) nem que num fosse um curso superior, mas pelo menos um ensino médio, né? Eu tinha que terminar.

Pensemos por exemplo,nos relatos de Divina ,de como a infância pobre de uma criança negra é entrecortada por vivências que lhe negam uma condição digna de experenciar o brincar ou até mesmo o gozo simples de comer o que lhe apetece .Um espaço e tempo roubado pelo trabalho infantl e pofundamente marcado pela experiência da discriminação:

P- E você começou a trabalhar cedo, então?
Divina- Comecei a trabalhar cedo, eu tinha de oito a nove anos. Minha mãe, assim... a gente fala dela, porque a gente morava com a pessoa lá, só ia em casa fim de semana. Era a família lá do como que chamava o pessoal. Só sei que era... essa senhora minha mãe tinha trabalhado com ela muito tempo atrás, no tempo de solteira sabe? E aí, ela tinha filhas e as filhas já estavam casadas e a minha mãe dividiu eu e a Marlene com a família lá!

P- Todas vocês trabalharam pra essa família?
Divina- Trabalharam!

P- Divina, você trabalhou nessa casa quanto tempo, nessa primeira família?
Divina- Ah, trabalhei muito tempo. Eu lembro que eu cheguei lá os meninos eram tudo pequenininhos, saí de lá já tudo grande, sabe.

P- E você já tava moça?
Divina- Já tava moça?

P- E como foi lá nessa casa, como que era o tratamento com você?
Divina- Olha, nessa casa, eu me senti muito discriminada. A patroa, ela escondia as coisas de comer. Era eu e uma outra colega, nós todas duas negras, sabe? Uma tal de Maria. E aí nessa e a patroa chamava Zinha, chama né que ela não morreu ainda, chama Zinha. Essa era discriminação total.

P- Mesmo ela tendo conhecido sua mãe, mesmo sua mãe tendo trabalhado pra ela muito tempo antes , o tratamento dela com você?
Divina- Era... num sei se era porque a gente era muito pobre enfim assim como num podia depois comer assim muito né parece que...

P- Era criança, criança gosta de comer...
Divina- ... Aí eu lembro bem que ela escondia, ela fazia biscoito e escondia da gente sabe?

P- Sei!
Divina- Aí... eu lembro bem que ela discriminava muito!... E era eu, eu era a babá e a outra era a empregada. Era uma discriminação total!

P- Total! Vocês não podiam comer como as outras pessoas...
Divina- Não! Não!

P- ... Pra comer vocês comiam depois?
Divina- Depois! Depois e os trem que ela fazia ela escondia. A gente só podia comer a hora que ela chegava e de vez em quando eu e essa Maria pegava os trem escondido lá e comia tudo (risos).

P- E comia...!
Divina- (risos)

Assim, não fica difícil perceber o lugar do negro na sociedade e que vai repercutir no espaço escolar. Muitas crianças acabam resignando-se a esse não reconhecimento a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal

de dificuldade, abandonam o processo escolar. Criando o ciclo vicioso, que perpassa as gerações das famílias afro-descente.

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguido entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial, visual, provavelmente através de pistas verbais quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância

Desta forma, a criança negra poderá incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada ao falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem do outro que é transmitida às crianças negras e aprendida muito cedo pelas crianças brancas, de que para ser aceita é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco.

A contradição do preconceito étnico numa sociedade pluricultural e pluriétnica precisa ser estudada e refletida na perspectiva de construção de identidade, pois ela se constrói na relação com o outro.

Desta maneira, podemos analisar as relações étnicas num dos espaços de superestrutura do país – a escola – e como esta contribui para a formação da identidade das crianças negras, considerando que o início da fase escolar é o momento no qual mais facilmente as crianças incorporam as mensagens que lhe são transmitidas pelos colegas e preceptores, pois é nesse espaço que elas testam suas relações e conjuntos de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções étnicas apreendidos em outros lugares, como na família.

A escola é o ambiente onde os grupos sociais estão em constante diálogo e conflito, sob o desafio do respeito à diversidade. O ambiente escolar para a criança negra pode ser o espaço para a sedimentação da sua identidade, cuja construção se inicia no seio familiar; ou ainda, pode vir a ser o palco onde a construção da identidade nega suas raízes étnicas, caso se confronte com relações de exclusão.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re) apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, que parecem em parte atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos

discriminatórios que permeiam as relações sociais, aos quais passam a atender os interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma, compreendemos que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

Percebe-se que a escola é o local das descobertas para a criança, e lá que ela aprenderá a conviver ou não com críticas, competições, perdas e realizações. Além disso, a escola é a instituição que ministra o conhecimento, o qual deve se basear em valores éticos e democráticos, pois a formação do cidadão consciente está em grande parte sob a responsabilidade da escola.

Por isso, os projetos pedagógicos deveriam expressar e dar sentido democrático à diversidade cultural presente no espaço escolar, reconhecendo e valorizando estas culturas e ensinando aos educando a respeitarem a cultura do outro, como aponta o professor Neidson Rodrigues, doutor em educação pela PUC/SP e mestre em filosofia das ciências, pela USP:

> Ter uma escola democrática significa desenvolver uma educação escolar que compreenda as diversas interferências e interesses que perpassam a sociedade e que organize o ensino de forma a levar o educando a compreendê-lo e a compreender o papel de cada um, individualmente, e o de cada grupo organizado, para poder interferir nas ações dessa sociedade. (RODRIGUES, 1988, p.60).

Deste modo a escola abrange os interesses da sociedade, isto é, ela não é fechada em si mesma.Para algumas crianças negras a dificuldades de auto-aceitação decorre de um possível comprometimento de sua identidade com as atribuições negativas de seu grupo social. O que acontece, sobretudo com as crianças, que estão em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, é uma internalização do discurso alheio.

Em outras palavras, é pelo olhar do outro que alguém se constitui como sujeito e é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima de qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro, e a sua inserção positiva no meio social.A escola, é o lugar onde a criança entra em contato com este olhar através das variadas interações sociais, e por conseguinte desenvolve a capacidade de questionar e refletir a consciência do pertencimento étnico que lhe abrirá o caminho na busca da construção da identidade racial. O processo educativo portanto, pode ser uma via de acesso para a criança negra ao resgate de sua identidade, auto-estima e autonomia, pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.

3.3 A mãe como arquétipo de guerreira, símbolo de superação e força

A mãe de Laerson, de Cecília e de Orozimbo evocam a força da mulher negra que carrega uma história de luta e muito esforço para assegurar a sobrevivência dos filhos e filhas face aos processos de exclusão social. Parte deste combate se acontece a partir da mobilização dos precários recursos de que dispunham(baixa qualificação e postos de trabalho mal remunerados) para que seus filhos tendo acesso a escola nela permanecessem com sucesso. Em alguns depoimentos é possível observar que ,a mulher negra, edifica uma família diferenciada da convencional(monogâmica),que se estendeu até as primeiras décadas do século XX; e traz à tona uma ordem familiar em que a mulher assume o comando do núcleo familiar,mulheres em geral de maridos ausentes. Segundo Ribeiro (2001) essa modalidade de família tem raízes na África e traz as marcas do regime escravocrata brasileiro. Na experiência da maior parte dos relatos dos professores isso se destaca,a mãe figura forte ,a grande incentivadora de suas trajetórias escolares e de suas vidas em geral.

Na relação criança-adulto a presença da mãe se efetiva com mais força em quase todos os relatos, embora quanto a participação dos adultos sejam vários os papéis assumidos.Especificamente nas fala de Laerson e Orozimbo é visível um distanciamento muito significativo no relacionamento com o pai e que acaba por acentuar a influência da mãe no processo de socialização familiar e identificação:

> P- E seu pai?
>
> Laerson- Meu pai muito menos, meu pai é muito seco, muito longe, muito distante.

Quando foi perguntado qual a presença que o marcou mais,se seu pai ou sua mãe, ele afirmou sem hesitação“minha mãe sem dúvida, meu pai foi praticamente inexistente pra mim.” Ao ser perguntado sobre o tempo de convívio respondeu “ isso é uma pergunta relativa, porque meu pai ficou em casa, antes dele separar definitivamente da minha mãe ate os 19 anos, mas sempre foi uma presença apagada, sumida.”.Segundo Laerson quase não conversavam,pois seu pai “...não dava espaço”.A figura da mãe como podemos observar em grande parte das famílias das classes populares,presente na fala das crianças em escolarização, é o pilar que dá sustentação à família,e aparece num relato afetuoso de Laerson:

> A minha mãe é... nasceu em Hidrolândia, veio pra cá oito, dez anos, eu não me lembro bem, em Goiânia com a família. Meu avô morreu, o pai dela, ela tinha 7 anos e ele vivia numa fazenda é... é, como é que chama isso? E... moravam de favor na fazenda, lá em Hidrolândia, ai o dono pediu a casa e eles vieram pra cá. A minha tia, as duas tias mais velhas já haviam se casado. É então ela veio com a minha vó e os irmãos que ainda eram solteiros pra morar aqui em Goiânia e ela logo em seguida, ela foi trabalhar de domestica né. Casou muito cedo com o pai. Ela foi morar no mesmo lote, onde morava a família do meu pai. Eles se conheceram através, a partir daí. Eles tinham, ela tinha por volta de 10 anos, quando eles se conheceram. O meu pai veio de Minas com a família dele, por volta dos 14 anos de idade dele. Chegou aqui em 56, se não me engano. E... e eles se conheceram a partir daí, demoravam um tempo pra se conhecer e pra namorar ela casou quando ela tinha 17 anos, ela ainda era menos, teve que alterar a idade dela, não tinha documento. E ela fez o documento dela por conta própria dela e colocou a idade maior de 18 anos pra poder casar, sem precisar da permissão dos pais. E ela era doméstica. Minha mãe foi fazer curso de cabeleireiro, se tornar cabeleireira depois que casou. Ela tinha a quarta - serie, ela fez o antigo MOBRAL. Pra terminar o ensino fundamental, casada, mãe de dois filhos e grávida, fez um 2º grau e parou por ai. Ela até hoje ela faz curso, fez curso de datilografia, de auxiliar de escritório, de telefonista fez curso atualmente ta fazendo até um curso de... de bordado com... Ela ta aprendendo a fazer isso, então ela nunca parou, minha mãe sempre foi muito guerreira nesse sentido!... É minha mãe é funcionaria da prefeitura desde 81, trabalha na CEMA, secretária, tem um cargo de secretária lá.

As dificuldades financeiras,a falta de livros não impediram Laerson de prosseguir em seus estudos graças a insistência e perseverança de sua mãe como ele mesmo ressalta:

> Laerson- Mais liberdade! Com nove anos eu ia ao médico sozinho, eu rodava Goiânia inteirinha. Então eu tive muito, foi aí que eu fui me atirando mais. Agora um fator interessante que a minha mãe fez valer, é que com todas as dificuldades financeiras e econômicas que nós tínhamos ela não permitiu que a gente parasse de estudar, estudar era prioridade pra ela. Tanto que a gente estudava sem livro, a gente não tinha dinheiro pra comprar livro né, naquela época não tinha livro dado, de graça, doado em escola publica. É tinha o barramento do uniforme, se a gente não tivesse uniforme não entrava, ela tirava do que comer pra poder comprar o uniforme da gente, tinha uma peça a gente chegava em casa, lavava.
>
> P- Pra ela era uma questão de honra vocês estudarem.
> Laerson- Estudarmos. Isso foi um fator, e pra mim veio...
>
> P- E ela acompanhava assim?
> Laerson- Acompanhava, até onde ela pode acompanhar, que o conhecimento dela...
>
> P- As notas...
> Laerson- Com notas... Queria saber das tarefas diária.
> P- Ia as reuniões de pais, ou não podia ir por causa do trabalho?

> Laerson- Eu não me lembro se ela ia mas sempre que possível ela tava, quando era necessário... pra mim comigo...

Um aspecto intersecciona as histórias de vida de todos os depoentes a importância que suas mães reconheciam na escolarização de seus filhos. Segundo Cecília, seu pai se preocupava mais com as questões imediatas da sobrevivência tais como alimentação,por exemplo e relata "Isso, roupa calçado, isso não, comida. Comida isso era importante! Escola também não, essa parte também ficava com a minha mãe. Ela é que lutava...".O curioso é que a mãe de Cecília, segundo suas afirmações,não gostava de estudar Minha mãe,enquanto jovem,minha mãe não gostava, apesar de toda essa desenvoltura,, ela não gostava de estudar, isso aí foi uma... uma... ela sempre dava um jeitinho de resolver as coisas(...)". Na verdade o que Cecília denomina "jeitinho" parece ,na verdade, demonstrar o esforço descomunal realizado pelas mães de família negras na luta pela manutenção de sua prole e que no caso específico da mãe de Cecília ressalta mais ainda em face de uma personalidade arguta que lançou mão de toda a sua criatividade para assegurar a seus filhos não só o acesso e a permanência na escola como a conquista de uma casa a como se pode ver nos trechos abaixo da entrevista:

> Cecília – Só que a minha mãe é de Patos de Minas, numa fazenda em Patos de Minas, no Triângulo mesmo, e meu pai é de Uberlândia,a família do meu pai.E aí depois minha vó se muda pra cá, minha tia ,né ...nós na idade...a família começa a fincar vínculos aqui, porque minha tia conseguiu uma casa na Vila Redenção,que (inc) era um conjunto habitacional, e depois a minha mãe consegue uma casa na Vila União que também foi motivo de muita briga,porque minha mãe entendia , entendia-se que ela tinha sido responsável ..Ela todo dia saía do trabalho,e ela tem uma relação com o Irís Rezende de, de gratidão,porque, na realidade, ela recebeu a casa das mãos do Irís Rezende,porque todo dia quando ela saía do trabalho, ela passava na prefeitura e dizia -Cadê a minha casa.- ela fez isso um ano e dois meses,ela foi conhecida como a mulher da casa.Então, assim, era uma conquista que queria sair do aluguel,na época quando ela foi pra lá, todo mundo achava uma loucura,porque era o fim do mundo.
>
> P - Sua mãe e seu pai qual era o tipo de trabalho deles?
> Cecília – Meu pai é sapateiro ,se aposentou como sapateiro , a minha mãe foi mudando de profissões ao longo do tempo,né. Então ela trabalhou em lavanderia ,teve a lavanderia depois dela mesmo vendeu,é..tentou com meu pai ter um negócio,meu pai já chegou a ter tudo de uma sapataria,depois ele vendeu tudo por conta de um mezim ,que ele gosta muito,e uma cerveja e muito irresponsável pra essas questões.E ela era muito sonhadora .Aí que ela fez,ela trabalhou muitos anos em casa de família ,depois ela resolveu fazer um curso de estética,massagem e aí durante muito tempo...
>
> P – E aí ela criou uma outra alternativa pra ela.

> Cecília – Exato! Uma outra alternativa ,ela fez depilação,então nos últimos anos a minha mãe se mantinha,passou roupa muitos anos também, era passadeira mesmo, de roupas finas só, tinha freguesia certa.

A deficiência de uma escolarização que só veio a acontecer tardiamente exigiu da mãe de Cecília um esforço redobrado de superação dessa realidade áquela época,e a busca incessante de saberes profissionais ligados aos afazeres domésticos ou a atividades envolvendo estética que em geral se sustentavam com o domínio de técnicas que envolvem trabalho manual e menor qualificação.A personalidade carismática e envolvente da mãe de Cecília vai garantindo, ao longo do trânsito por diferentes ocupações, boas relações pessoais, que vão lhe dando ainda que de forma bem restrita um relativo acesso a melhores condições materiais para a escolarização de seus filhos.

> P- Sua mãe, embora ela não gostando de estudar, para ela a escola era importante pra você?
> Cecília- Era muito importante, muito importante! A minha mãe, ela, ela... trabalhava pra algumas pessoas que, na época era diretoras, amigos dela, hoje muito amigas dela, hoje muitos amigos dela, diretora do polivalente. Então na época a gente conseguia, a gente nunca ficou sem livro, que era a maior dificuldade, a gente ganhava, minha mãe tinha lá uma rede, ela passava a lista, a gente tinha livro a gente apagava, as vezes mas a gente nunca ficou sem... sem material. Então tinha uma economia que era feita pra compra de material. Nunca que a gente ficou sem uniforme, sem... sem essas coisas. E era importante o desempenho sempre acompanhou, assim, de ir na reunião e nós sempre fomos bons alunos, e todos nós três tivemos bom desempenho(..) Nós somos três: minha irmã que é formada, também é professora da prefeitura, formada em letras, eu e o meu irmão que por uma opção decidiu não estudar! Ele é, na realidade fez até o 2º ano no SENAC, com 14 anos, depois começou e ai foi o único que conseguiu passar a lábia na minha mãe, apesar da nossa briga. E ai ele já no mundo do trabalho, se convenceu pela questão salarial, pelo que ele faz ele é me... can... ne... tro... nico, que na realidade tem em Brasília agora, tem uma formação, ele é autodidata nisso, então na empresa, ele já trabalhou em varias empresas aqui, então ele tem uma formação e uma desenvoltura muito grande, mas sempre foi uma pessoa que leu muito que tem uma boa oratória e que tem um bom desenvolvimento. Então isso facilitou nunca fez curso de informática, maneja computador com uma habilidade enorme pra cálculos. Então isso o ajudou. Então hoje já no mundo de trabalho, ele não sente necessidade infelizmente de regularizar isso, mas eu vejo que a longo prazo, ele vai ter que regularizar isso, até porque ele vai ser cobrado!

Conclui-se que uma busca de manejo das dificuldades de uma escolarização precária e dos conseqüentes impedimentos desta às conquistas econômicas mais significativas permeia a tajetória da mãe de Cecília.

Situação semelhante é vivida pela mãe de Orozimbo,que até a separação, era apenas dona de casa.Ela teve que impor-se e enfrentar a discriminação por ser mulher, nas reiteradas falas lançadas por seu pai "Você não vai dar nada ,tá ruim comigo,vai ficar pior sem a minha presença":

> Quando sua mãe se separou de seu pai ela tava com que idade?
> Orozimbo Jr.- Eu não lembro direito, eu sei que em 1970 ela tava com 15, em 85 seira 30, 34, 35 anos.
>
> A figura mais forte pra você é sua mãe?
> Orozimbo Jr.- É minha mãe... é minha mãe, é minha mãe porque depois da visão da mulher ,depois da separação também tem a perspectiva da visão da mulher ,depois que separa do marido de que não vai dar nada, porque nunca trabalhou a vida inteira era assim que meu ái se referia a ela, você não vai dar nada, ta ruim comigo vai fica pior sem... a minha presença. Só que ele era uma pessoa que trazia... trouxe pra minha mãe ao longo dos anos um desgaste muito grande com a questão de bebida ...

A importância que as mães dos depoentes atribuíam a escolarização de seus filhos, chegando a ver na escola a única possibilidade de redenção sócio–econômica destes,é um aspecto que entrelaça as histórias de vida de todos. De modo que foi possível observar que que elas não mediram esforços para que seus filhos, construíndo outras perspectivas na vida, superassem o contexto de privação simbólica e material de suas infâncias.

Todas estas mães comungavam de uma realidade comum: a de que vivem num País que trata, com base no modernismo, desiguais, igualmente, em vez de tratá-los desigualmente, pois no Brasil não se eliminou os preconceitos e a discriminação racial. Alunos pobres brancos e negros não são tão iguais, enquanto os primeiros são discriminados pela condição sócio-econômica, os segundos são discriminados por esta condição sócio-econômica e pela condição racial. Neste cenário é que se destaca a importância de se alavancar políticas de ação afirmativa, que, com base nas experiências de outros países, têm se constituído como um instrumento rápido de modificação, significativa, no domínio da mobilidade sócio-econômica, que é tido como um aspecto relevante da desigualdade racial.

3.4 Reconhecimento social e mobilidade social, uma luta de todo indivíduo, para o negro um desafio

Nas diversas sociedades está se abrindo espaço às discussões ligadas à diversidade cultural lingüística e identitária como uma tentativa de responder aos diferentes movimentos

sociais que dão representividade as vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como a aceitação, por parte dos governos, da necessidade de se criar políticas públicas que satisfaçam eficazmente essa multiplicidade de reinvindicações. No contexto dessas reinvindicações visceja a busca por parte desses indivíduos da conquista de uma cidadania plena.

Na história da ideologia anti-racista, são recentes as políticas de ação afirmativa, embora muitos são os países onde elas se estabeleceram (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia entre outros). Estas políticas, também denominadas como ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias, têm como objetivo fornecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento distinto para compensar as perdas e desvantagens, fruto do racismo e de outras formas de discriminação que os vitimou.

Desde a década de sessenta (Século XX), nos Estados Unidos, estas políticas são aplicadas visando porporcionar aos afro-americanos as oportunidades de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. A título de exemplo, Munanga (2007) recorda que lá, nos Estados Unidos, embora estas não tenham aceitação unânime e tenham defensores e detratores, os empregadores são forçados a alterar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas para incluir os afro-americanos; as universidades foram obrigadas a introduzir as políticas de cotas e diversas medidas favoráveis à população negra; as mídias tiveram que reservar em seus programas um percentual de participação dos negros. Estenderam-se também programas com vistas ao desenvolvimento da consciência racial, desenvolvidos para levar os americanos à reflexão sobre a questão do combate ao racismo. O fruto destas mudanças são obeserváveis no crescimento da classe média afro-americana. A despeito das críticas à ação afirmativa, os países que a implementaram passaram por mudanças positivas na condição do afrodescendente.

Segundo Munanga (2007), respeitadas as devidas peculiaridades culturais e históricas, as experiências desses países no trato com o racismo podem ser aproveitadas e até mesmo servir como inspiração ao Brasil. Na busca de nossas próprias soluções de combate ao racismo e suas conseqüências sociais poderíamos, no Brasil, aproveitar o que de positivo foi alcançado por estes países pioneiros na ação afirmativa. Desta forma, poderíamos estar eliminando o que de negativo possa ter acontecido na implementação destas políticas e ir pavimentando as vias de enfrentamento das realidades raciais brasileiras.

Estas realidades raciais, segundo estudo acadêmico qualitativo e quantitativo de grandes instituições como IBGE e IPEA, demonstram quão grave é a exclusão do negro na sociedade brasileira. Estas instituições cruzam a pertença racial e os indicadores econômicos

de renda, emprego, escolaridade, classe social, situação familiar e região nos últimos 70 anos. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Já dos que vivem na pobreza, de 53 milhões de brasileiros, 63% deles são negros. Dos universitários brasileiros, 91% são brancos sobre 2% de negros. Dados como estes, segundo Munanga (2007), levam à hipótese de que, se o ensino básico e fundamental melhorasse seus níveis de ensino para que os alunos possam competir igualmente no vestibular com alunos da rede privada, levaria-se 32 anos para que os alunos negros alcançassem o nível dos alunos brancos, desde que estes ficassem parados em suas respectivas posições para assim caminharem de forma eqüânime.

E Munanga (2007) nos interpela: qual seria, então, o tempo necessário de espera da população negra da igualdade de oportunidade de acesso e permanência num curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade?

Já que se reconhece que a pobreza atinge preferencialmente a parcela negra da população e que é fruto de um racismo estrutural da sociedade, vêm sendo propostas políticas públicas específicas que recebem o nome de ações afirmativas. No Brasil entende-se como ações afirmativas os programas e medidas especiais adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. Tais ações visam implementar o enfrentamento das desigualdades raciais nas diversas esferas de educação, cultura, esporte, lazer, saúde, trabalho, mídia, acesso à Justiça etc.

Seu caráter reparatório se destina a corrigir distorções e desigualdades raciais derivadas de práticas discriminatórias disseminadas na esfera pública e privada do processo de formação do Brasil. Este é o contexto sob o qual se fundamenta também a estipulação de cotas que garantam a ampliação do acesso dos afrodescendentes ao ensino superior e a consequente inserção no mercado de trabalho em postos de maior qualificação e remuneração.

Embora polêmicas, estas questões vêm construindo um arcabouço jurídico em favor do empoderamento do grupos discriminados através da Lei de Cotas (PL73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial e do respectivo Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A população negra brasileira foi fundamental em todas as etapas de produção de riqueza e do desenvolvimento do País. Contudo, este esforço não se converteu em reconhecimento social e muito menos mobilidade e desenvolvimento social e econômico. Se a princípio ela foi vítima do processo colonial escravista, seu espaço social continua cerceado, agora pelas determinações restritivas do sistema capitalista submetendo-se ao desemprego, ao subemprego, a baixa remuneração, proveniente da baixa qualificação; e do baixo nível do

ensino, sem acesso aos bens urbanos materiais e simbólicos, ocupando as grandes periferias e engrossando as maiorias excluídas das cidades. Portadoras de um arremedo de cidadania, pleiteiam políticas públicas urgentes que revertam esse quadro de exclusão.

O que leva, então, à reivindicação de uma identidade coletiva e mais especificamente uma identidade diferenciada, a negra, quando aqueles que a buscam estão à mercê da exclusão e da discriminação? Reflitamos à luz do episódio de discriminação vivido por Cecília e que passa a ser comentado abaixo:

"(...) E assim na realidade se posicionar enquanto negro incomoda muitas pessoas porque dependendo de onde você fala, por exemplo se você ta indo pra um emprego eu me lembro que eu estudava então era prioridade estudasse, não queria que a gente trabalhasse(...)". Os episódios cotidianos mostram-se permeados por situações de conflito nos quais indivíduos negros, como Cecília, vão relembrando o quanto foram marcados por essas experiências e os danos que o racismo causa a sociedade brasileira. Uma experiência comum aos negros e negras em geral é a dificuldade de arrumar determinados empregos que tem como pré-requisito padrões estéticos brancos. A desigualdade de direitos e as diferenças derivadas da condição étnica se evidenciam quando a pessoa negra se candidata a um emprego como pode ser visualizado no depoimento de Cecília.

Durante os primeiros dezesseis anos de sua vida Cecília só estudou, porém sua primeira tentativa de introduzir-se no mundo do trabalho já aos dezoito anos é atravessada por uma experiência muito forte de enfrentamento do racismo, como mostra o relato que se segue:

> (...)até os 16 anos! Eu assim, fazia alguns trabalhos porque como minha mãe começou a fazer depilação, ia sábado em casa pra fazer depilação. Então durante a semana apareciam algumas pessoas e eu aprendi a fazer, então eu comecei a ter a minha freguesia. Então e isso a minha mãe deixava eu fazer, a partir do momento que não atrapalhasse na escola, porque a escola era a prioridade. E aí eu fazia serviços de biquinhos, porque na realidade eu vou ter carteira assinada quando eu entro na prefeitura porque antes disso eu não tinha porque a prioridade era estudar. E aí eu lembro que é... eu fazia alguns pequenos serviços. E eu lembro que eu procurei emprego de secretaria de dentista, aí eu vi anúncio no jornal e aí eu lembro que eu liguei. Eu tenho uma facilidade, pra comunicação, o cara achou a minha voz agradável e tal, e era ali na T-2, olha, eu não tinha experiência, não tem problema e tal, parara, parara. Eu chego e aí eu digo bato na porta e falo aí é a pessoa fala não ele não está. Como não esta, eu estou esperando! E eu lembro de um homem que abriu a porta e voltou. E ai eu disse não! E aí eu ficava lá, fiquei sentada uma hora eu queria ver,eu fiquei uma hora sentada e ele não aparecia e ele não... aí eu sai, peguei um cartão telefônico, cartão não, na época era ficha telefônica e liguei e aí ele atendeu. Aí eu falei, vai você não vai me atender, ah não já foi preenchido, por quem?

> Você não quis me atender porque sou negra? Então eu falei um monte, então eu acho que você tinha que ter escrito, não aceito negros. Eu lembro de falar isso, olha como é que você, eu lembro de falar isso....

O que aconteceu a Cecília é um exemplo clássico de uma dificuldade vivida pela mulher negra de ocupar melhores postos de trabalho no mercado,pois estes lugares mais valorizados e bem pagos estão demarcados no imaginário de chefias e profissionais de recursos humanos pelo esteriótipo de beleza branca, idéia muito difundida como "boa aparência". Em funções de vendedora, recepcionista e secretária são exigidos determinados atributos estéticos considerados exclusividades das mulheres brancas.

A percepção e enfrentamento da discriminação e do preconceito por Cecília, a remetem para o anseio de conquistar um emprego público que lhe garanta a segurança, estabilidade, e um tratamento igualitário no processo de ocupação dos espaços sociais como pode se observar nesta sua constatação:

> Não, eu já tinha 18 anos, já era maior de idade, mas assim, a minha revolta. E aí foi quando eu descobri que eu queria passar num concurso público, que eu não queria procurar esse outro tipo de emprego, justamente porque eu achava que as dificuldades por causa dessa coisa de aparência era muito grande. E eu trabalhei como secretaria de consultório de dentista e eu lembro que sempre quando as pessoas falavam comigo por telefone e ainda é interessante que depois eu participo na faculdade de uma sobre traço de personalidade que avaliava justamente isso, a imagem que a gente só escuta a voz dela, o que que a gente tem de uma pessoa quando a gente só escuta a voz dela, o que que a gente projeta, eu fiz, trabalhei numa pesquisa na universidade sobre isso. E eu lembro que uma amiga minha me falou desse trabalho, olha a minha é dentista, ta precisando, é meio período, ela não assina carteira, é mais assim eu queria fazer outras coisas, então queria, eu queria fazer outras coisas, então queria ter um trabalhozinho tal, mas ela paga o ônibus tal, era perto de casa. E aí eu lembro que eu marquei por telefone e eu lembro como se fosse hoje. Nos somos amigas hoje, hoje ela é minha dentista e tal. E eu lembro que quando ela abriu a porta, ela... e essas meninas conviviam comigo eram minhas amigas, eram brancas. E eu lembro quando ela a porta a cara que ela fez era: ela é negra? E eu me lembro que ela se recompôs, ela não disse nada e ela me entrevistou tal e eu acabei trabalhando lá, fiquei três anos, trabalhei três anos. E na época eu saí de lá porque a gente chegou a conclusão que ela falou: você não pode ficar aqui, você tem que crescer. Ela não tinha condições, na época tava construindo, de assinar a minha carteira e ela queria... e ela se sentia incomodada com aquela situação.

Mais do que conquistas materiais o homem nutre-se de conquistas simbólicas tais como de se remeter a arquétipos heróicos, de se ver no seu contexto histórico. Nessa busca pelo simbólico confirma-se o quanto é significativo para o indivíduo ver valorados

positivamente os elementos da sua etnicidade e da elaboração de sua auto-imagem vejam o quanto essa passagem da vida de Cecília ilustra isso:

> Cecília-E aí, eu vejo como eu tava dizendo pra você a diferenciação do tratamento no Chile, né, que você tem muito mais indígenas... pessoas e aí o traço da colonização espanhola e aí ao sul do Chile você tem algumas é... colonizações da Alemanha, né. E aí você tem isso é uma mistura muito grande. E aí você tem certas zonas né, como eles dividem o país, onde você vai, vai ver mais esse traço. Mas negros é de fora, você não tem. Hoje talvez se tenha mais, mas assim era impressionante. Os meninos eles praticamente eram nossos guarda-costas. A gente era assobiada e ai o fato de sermos brasileiros ainda, porque as cubanas, tinham muitas cubanas. Mas os cubanos são tidos como antipáticos e... até por causa coisa da guerra do idioma, e assim do acento né, e eles tem dessas coisas quando falam o mesmo idioma que é uma brasileira e eu lembro que nós não, éramos extremamente queridas. Então por exemplo eu lembro de um dia que eu fui no shopping e que o cara lindo, maravilhoso ele locou a garota de Copacabana, brasilenhas a gente colocou lá, ele chamou. E em Valdívia, nós fomos num teatro. Estávamos andando na rua na casa de uns amigos e aí tinha uma peça teatral da cueca que é dança típica do Chile, que na realidade é um cortejo né, na dança. Quando nós saímos tinha quase que paparazzis lá, assim, tirando fotos, fizeram entrevistas com a gente né, as brasilenhas em Valdívia, era o "momento!". E interessante que a gente foi prum zoológico, um parque, dentro na universidade, tinha andado pra caramba de tênis assim, a coisa mais... e assim isso era.. ai as meninas , cês nem produzem, vamos sair feias no jornal. E aí ninguém acreditava quando a gente chega aqui no Brasil, né. Ah, cê ta inventando, porque a gente saiu muito cedo no outro dia, e a gente não conseguiu comprar o jornal. Na realidade eu tenho esse recorte de jornal, e só consegui no outro ano, que a minha amiga guardou, eu falei guarda que eu vou voltar, eu pego aí, as vezes pode extraviar, não quero que mande. E eu tenho esse recorte lá. E é uma honra para Valdívia a presença das brasilenhas! Então quando que no Brasil, você enquanto negra. Então isso não era, né...
>
> P- Isso foi uma experiência pra você bem inusitada!...
> Cecília- Exato e aí como nós éramos três negras.
>
> P- ... Vocês não esperavam uma receptividade pela sua condição, pela sua cor!
> Cecília- Exato, e como nós éramos três negras, né, então por exemplo eu lembro que as pessoas, a gente chegava nos lugares as pessoas falavam as brasileiras estão aí e aquela coisa, as brasilenhas na foto eu não agüentava mais assim sabe? E aí você fica com (inc) de ir no lugar, então assim as pessoas na rua, e aí eu usava as minhas tranças, as minhas tranças também eram uma loucura na cabeça das chilenas. A Neusa não trançava o cabelo nem Eva, mas eu trançava o cabelo delas. As pessoas me paravam na rua pra tirar foto O que eu tirei de foto do meu cabelo, né. E aí as pessoas ficavam mais impressionadas quando via flash na rua, as pessoas tirando foto da gente.
>
> P- Interessante!
> Cecília- Então assim, e aí assim depois as meninas diziam que a gente já era pop star, né. Nessa onda de pop star (risos).

Portanto se todo desejo simbólico é uma busca por valor, a identidade é almejável pelo fato de ser fruto da interação do indivíduo com os outros, logo ela é um valor desejável.A identidade desejada requer ser reconhecida, de modo autônomo, pelos outros. Uma identidade que por existir por si mesma, constitui um indivíduo livre, "consciente de sua individualidade de sua liberdade, de sua história e, por último, de sua historicidade" (d'ADESKY, 2001, p. 75).

Quando se é chamado a reflexão sobre uma cidadania plena, subjetivamente pensada, dois aspectos a serem contemplados são que sua conquista não pode existir sem que se elabore um sentido de identidade sustentável que só alcança concretude se plasmada em valores tais como confiança, auto-respeito, e principalmente pelo fortalecimento da auto-estima; por outro que a auto-estima como expressão do que sentimos por nós mesmos sendo sobremaneira formada por pensamentos e sentimentos que tenhamos sobre nós positivos e negativos, efetivamente só se dá através do reconhecimento e da valorização social

Em síntese o sentido de identidade e de valor do indivíduo relaciona-se ao valor que os outros seres humanos lhe atribuem. Nesse cenário de luta por reconhecimento Laerson estabelece suas estratégias para alcançá-lo:

> Laerson-E é, eu nunca deixei por imposição mesmo, eu sempre me fiz valer da minha capacidade e nunca deixei que a questão deu ter sido negro, deu nascer negro me- melhor dizendo, fosse algum fator que me impedisse de fazer alguma coisa né! Se alguém é... é... mostrava ou tentava mostrar que eu era negro e esse era um fator que me inferiorizava, imediatamente eu contrapunha mostrando capacidade, mostrando competência em tudo aquilo que era pedido.
>
> P- Mas não discutia?
> Laerson- Não, eu ia por esse caminho, abri discussão, pra debater bate-boca assim não partia pra isso. Eu mostrava, eu sempre mostrava e sempre ganhei respeito a partir daí. E as pessoas aprenderam a me aceitar, por causa dessa qualidade, dessa competência que eu sempre demonstrei. Eu trabalhei, comecei a trabalhar.
>
> P- Você se incluía pela sua capacidade?
> Laerson- Exato, eu sempre me inclui assim e conquistei espaços que alguns, algumas pessoas não topariam né. Na minha sala da faculdade eu era o único negro.

Não há altruísmo no desejo de reconhecimento, é na verdade uma busca do respeito fundada sobre uma dada dignidade. Por sua vez, não se confunde com a reciprocidade da troca do amor e não revela boa intenção pois ambiciona a satisfação do desejo.

> Mas como a realidade humana é unicamente social, o desejo de reconhecimento enquanto valor humano constitui-se somente quando ele está pronto a ir até o fim na busca de sua satisfação, isto é, está pronto a arriscar sua vida e conseqüentemente colocar em perigo a do outro. O que constitui a identidade do homem enquanto tal é a sua capacidade de arriscar, conscientemente, sua vida. A partir dos textos de Hegel, Kojeve mostra que somente nessa luta e por ela é que a realidade humana se engendra, se constitui, se realiza e se revela a si mesmo e aos outros. O homem, para ser verdadeira e completamente homen e se conhecer como tal, deve, portanto impor aos outros a idéia que tem de si mesmo: ele tem que se fazer reconhecer pelos outros (no caso limite: ideal: por todos os outros). Ou além disso: ele deve transformar o mundo (natural e humano) onde ele não é reconhecido em um mundo onde esse reconhecimento se realiza (D'ADESKY, 2001, p. 76).

De tal modo que tomar a identidade como desejo de reconhecimento requer falar dos outros como também dos desejos e ambições dos outros. Sua constituição no real, implica numa interação. O modo de um indivíduo ver o seu "eu", é mediada pelo reconhecimento alcançado dos outros em conseqüência de sua ação.

O reconhecimento transita em dois campos específicos, no da proteção dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e no reconhecimento das demandas particulares dos indivíduos como cidadãos iguais envolve perceber duas mobilidades de respeito: respeito a identidade única de cada individuo seja qual for seu sexo, "raça" ou etnia, o respeito às atividades, às praticas e aos modos de conceber o mundo que são objeto de uma valorização singular inseparáveis dos grupos em desvantagem (TAYLOR, 1993).

Sob esse olhar a nossa identidade se molda em parte pelo reconhecimento e em parte pela falta deste comumente, também, se externa pelo reconhecimento de outros. Deste modo um individuo ou um grupo de pessoas podem ser lesadas, ou sofrer uma real deformação se as pessoas ou a sociedade que o cercam lhe mostram como reflexo um quadro restritivo, ou degradante e depreciativo de si mesmo. A ausência de reconhecimento ou o falso reconhecimento ao causar dano, pode oprimir aprisionando alguém em um modo de ser falso, multilado, deformado e diminuído (TAYLOR, 1993).

A construção da identidade não se da só no plano intimo é elaborada como já foi mostrado na esfera social isto denota a intríseca relação entre o reconhecimento e identidade. Concluindo Taylor afirma que:

> Deste modo, que eu descubra minha própria identidade não significa que eu tenha elaborado em isolamento, mas que eu a tenha negociado por meio do dialogo com os demais. O desenvolvimento de um ideal de identidade que se gera internamente atribui uma nova importância ao reconhecimento.

> Minha própria identidade depende de forma crucial de minhas relações com os "outros". (TAYLOR, 1994, p.64)

Nesse dialogismo, a constituição da identidade do individuo se constroe em uma troca contínua, se estruturando e se concebendo por meio da comparação e da diferença. Isso acentua a importância dos elementos intersubjetivos na fundação do eu em sua realização nas interações com o outro. A percepção que cada individuo tem de si mesmo e de sua individualidade está adstrita as estruturas cognitivas, esquemas corporais, afinidades e outras circunstâncias e elementos que emergem da interação com membros de seu grupo de pertença e dos demais grupos sociais que contacta. A capacidade do indivíduo de se pensar enquanto indivíduo e eleger qualificações desta singularidade de que é portador é grandemente definida por suas interações e experiências sociais

Ao procurar o reconhecimento de sua individualidade no grupo de pertença e em relação aos outros grupos que o circundam. A identidade ao constituir-se na interação esta demarcada por um dado período imerso em forças e sistemas específicos. Nesse contexto intervém "o papel das elites, da minorias, da ideologia e do imaginário, das estruturas do poder etc., acrescenta Ledrut (op. cit. p. 77).

Embora nem todos se apercebam das restrições que um pertencimento racial lhes impôs, a busca por reconhecimento se faz latente em toda a movimentação desse sujeito nas suas interações e na luta travada para redimensionar seu espaço social e isso está bastante visível nessa colocação de Orozimbo:

> Orozimbo Jr.- Não, porque assim pra mim... pra mim particularmente eu tinha que mudar um paradigma que era da família. O primeiro o de estudar porque nenhum dos meus irmãos concluiu o curso superior e todos taxavam que estudar é uma grande besteira, que o que nesse sentido era ganhar dinheiro. Eu sempre achei que ganhar dinheiro era muito importante, mas associado a um crescimento pessoal, a um conhecimento de vida, a determinadas temáticas. Eu sempre vislumbrei, mesmo na adolescência o fato de ser professor, tanto que o primeiro curso foi o de História. Então eu visualizava o professor! Agora o conhecimento especifico s era em Ed. Física, História, Matemática ou Português eu não sabia. Mas quer dizer, eu acabei acertando, me encontrando no curso de Ed. Física. Ficou la pra mim a história que eu tinha que mudar a minha história a partir de um esforço muito grande pessoal e que em um determinado momento ele tinha que acontecer, até mesmo sem meus pais. Então ficava a questão de ser ajudado por quem queria, pudesse me ajudar que foi esse senhor, seu José de Sousa Lobo, a esposa dele a Dona Eva, algumas... algumas pessoas nesse sentido. Então pra mim eu tinha que mudar a forma como as pessoas me viam e como a minha família também, tinha visão sobre mim. Eu só... vislumbrava mudar isso, quando eu conseguisse um curso superior, um trabalho com estabilidade como eu tenho hoje na prefeitura de Goiânia, como aqui um dia

> eu vou assumir no Estado também. E a gente pode ta recebendo a critica, ce falar: ah, o professor ta ganhando pouco, tudo mais. Mais eu acredito nessa condição de... de... ta sobrevivendo essa... sei que a vida, sei que a vida de professor não é fácil. Mas foi a forma que eu encontrei de ta sobressaindo, a realidade, aquela realidade onde que eu vivia. A realidade de um alcoolismo dramático dentro de casa assim, em termos de, deu particularmente ter uma relação muito ruim com meu pai, tipo assim ele vive a vida dele, eu vivo a minha. De visitá-lo muito pouco, de esperar a qualquer momento que ele pode morrer bebendo, que ele bebe até hoje. É uma coisa que me machuca muito, mas eu não faço questão de ta perto, eu faço questão de ta longe, porque eu já vivi muita coisa ruim com ele, que eu acho que foi mais negativa do que positivo. Não sei se explica bem essa questão de considerar, mais que na nossa sociedade tem essa questão do dinheiro ou da cor, porque muitas vezes uma coisa ta muito associada a outra também, mas pe a visão que eu tenho é essa.

Se retomamos uma outra fala de Orozimbo veremos que no processo de apreensão da questão racial , ele parece fortemente influenciado pela retórica de seu pai na análise da condição do negro e sua possibilidade de mobilidade social em função da classe social:

> P- O fato dos seus pais não tratarem esse assunto da questão racial dentro de casa, fez com que pra você não tivesse também muita relevância, né, não tivesse muita importância?
>
> Orozimbo Jr.- Não, eu acredito que sim, porque a importância que o meu pai dava pra essa situação, não era muito a questão do negro, mas a questão do pobre. Ele sempre falou, á meu filho, a questão é ser pobre nesse país, você pode ser o que for, mas se você tiver dinheiro você resolve tudo. Então pra ele, ele sempre passou a mensagem de que a gente sofreria muito na vida mas se fosse pobre, não negro.

Esse olhar do pai de Orozimbo, um profissional da construção civil portador de nível médio de escolarização, acerca da questão racial na verdade mostra como as teorias que reduzem a problemática racial a uma questão meramente de classe,são filtradas a nível de senso comum e por não serem desmontadas na escola acabam por retroalimentar uma constituição identitária que não desvela a real condição do negro no Brasil, onde ainda visceja também o mito da democracia racial.

3.4.1 Na identidade de professor, uma perspectiva de reconhecimento

Na contemporaneidade a relação entre identidade e reconhecimento é de suma importância ao representar “quem somos nós”, “de onde viemos” segundo Taylor (apud d’ADESKY, 2001, p. 77). A exigência de reconhecimento se baseia na relação entre

reconhecimento e identidade no qual a identidade individual se efetiva pelo sentido constituidor atribuído a própria pessoa de suas características humanas. Postula que nossa identidade se define e se modela por meio do reconhecimento ou por sua ausência. Para este teórico, o reconhecimento pode se manifestar de duas formas, o reconhecimento legítimo que consideramos como sendo aquele que merecemos ou como ilegítimo, que não acolhemos como constituidor de nossa verdadeira identidade. Este reconhecimento em sua legitimidade, ou ilegitimidade está vinculado a interpretação de nossa identidade proveniente e outras pessoas, ou seja, pelo valor que os outros significantes nos atribui. Isto nos conduz a crença de que o reconhecimento devido é uma necessidade vital da nossa condição humana.

A identidade é, portanto, o pano de fundo sobre o qual tomam sentido nossos gostos, nossos desejos, nossas opiniões. Ela contudo não se constrói no isolamento, pois é negociada dia após dia, num diálogo que se dá ora interiormente ora externamente. A identidade pessoal e a socialmente derivada sob a perspectiva desse estudo estão ambas imersas no social, constituem-se das relações dialógicas com os outros.

Para o referido autor a identidade forjada interiormente atribui importância ainda maior ao reconhecimento. Ele também enfatiza, que intimamente as pessoas tem consciência da intensidade com que a identidade é atingida pelos contatos com os variados doadores de sentido. Todavia no âmbito social, a idéia de que as identidades são elaboradas em diálogo aberto, esculpidas por um cenário social dado, transformou a política de reconhecimento igualitário ainda mais importante e construída por tensões.

O magistério, neste contexto, é um grande doador de sentidos para a identidade de nossos colaboradores, pois redefine um espaço social dotado de um certo status social, portanto, a opção por ele na análise que empreendemos, também foi um momento marcante nos relatos dos depoentes.

Como se colocou para essas a mulheres negras a escolha do magistério? E para os homens negros num espaço onde prevalece a presença feminina no ensino fundamental? Reflito, então, o grau de liberdade da opção pelo magistério dessas professoras e professores negros . Será que a escolha pelo magistério é mesmo uma opção, mas estando lá nesse espaço chamado docência o que pode acontecer? O que representa para a família negra e pobre ter um/a filho/ filha ou irmão/irmã ou tio/tia que se torna professor/a?

Na história de Eliene a presença de inúmeras professoras vai conduzindo uma vinculação ao campo da educação: a presença amorosa da primeira professora, um misto de energia e amor, a normalista[1]**:**

> Eu ia para a escola do jeito que eu estava, cabelão daquele tamanho, pegava as coisinhas e se mandava para a escola. Chegava lá, eu lembrava que a professora amarrava meu cabelo.
> Ela tinha um carinho danado por nós. Ela amarrava o meu cabelo, prendia. Era muito carinhosa. Essa professora eu não esqueço de jeito nenhum, foi a primeira(...) Professora Dalila. Até hoje eu lembro. Toda vez que eu ia lá na cidade, eu tinha que encontrar com ela. Porque depois ela mudou para São Paulo e ela ia de vez em quando lá. Mas toda que vez que ela ia na cidade, eu tinha que ir lá encontrar com ela. Então ela foi uma referência, ela marcou muito essa fase de minha vida. E eu não esqueço de jeito nenhum(...) E eu lembro também que ela na época que trabalhava mais como professor era filho dos ricos da cidade. Eu lembro que ela viajava e quando voltava, fazia uma festa das crianças, uma coisa maravilhosa! Coisa que eu nunca tinho visto. Então ela proporcionou isso para turma. Ela levava os alunos para fazer piquenique nos córregos, chegando lá ela fazia comida, enquanto a gente tomava banho. Então, foi assim muito boa mesmo, essa professora(...) Eu lembro que todo dia ela deixava a turma inteira de castigo porque dava para fazer bagunça demais, não terminava de fazer a tarefa. Ela enchia o quadro quando era para terminar a aula. Ela enchia o quadro de cima a baixo e se mandava e ali ninguém saia enquanto não terminasse, não tinha ninguém vigiando e ninguém fazia nenhum movimento para levantar. Todo mundo fazia a tarefa todinha para levantar(...) Era brava mas carinhosa. Muito carinhosa com os alunos. Só que ela exigia mesmo. O aluno tinha que cumprir com a obrigação dele.

O magistério era exercido pelas moças declasse media e alta enquanto às classes populares restringiam sua escolarização a alfabetização ou aos quatro primeiros anos do ensino fundamentalIsto se confirma nesta lembrança registrada por Eliene:

> P – O que você falou que não ficou claro. Ela era rica? Naquela época na cidade eram os filhos dos ricos é que eram professores?
> Eliene – Não tinha filho de pobre, porque pobre não estudava. Para chegar aqui e dar aulas. Os professores eram os filhos dos ricos da cidade. Ele trabalha era por hobby e não era por necessidade. Essa era a diferença que eu acho que é ruim
>
> P – E o que eles falavam de normalista?
> Eliene – É a normalista, a professorinha. Só trabalhava porque gostava mesmo, não por que precisasse.

A opção pelo magistério vai se delineando de forma mais evidente a partir do encontro de Eliene com a professora Maria Tereza Louza da Fonseca, sua grande incentivadora na escolha dessa profissão:

> Fui trabalhar na casa dessa professora também(...) Inclusive, eu fiz o curso de magistério incentivado por ela. O curso de Pedagogia incentivado por ela, porque ela é professora aqui(...) Maria Tereza Louza da Fonseca(...) Então ela que me incentivou. Eu não achava que eu tinha capacidade de fazer um curso superior. Não achava, que aliás eu nem passava aqui. Toda vez que eu passava aqui, quando que será que eu vou lá. Nunca!Eu não

> tenho nem capacidade de entrar aí dentro. Nem entrar aqui dentro eu entrava. Eu achava que eu não tinha capacidade. E ela foi fazendo a minha cabeça, foi fazendo, você tem mais capacidade que muita gente que ta lá dentro, Eliene! Cê vai fazer sim, e foi colocando isso na minha cabeça!(...) Foi. Eu já vim de Dianópolis para trabalhar com ela. E ela foi me incentivando esse tempo todo, pondo na minha cabeça, sem nunca desistir de mim. Sempre me incentivando. Eu queria desistir. Tanto é que eu fiz o magistério, fiz concurso, passei e parei de estudar 4 anos e ela pegando no meu pé, você vai ter que fazer curso superior, você vai fazer Pedagogia e tal. Eu falei, quer saber duma coisa, vou fazer, vou tentar. Aí, depois de quatro anos sem nem estudar nada, tava só trabalhando, eu fui e fiz o cursinho, cursinho não, eu fiz o vestibular na 1ª fase. E também não acreditei que ia passar não, né? Simplesmente deu final... deu dezembro que a gente fez, a gente faz... costuma fazer a 1ª fase, acho que foi em outubro, não, novembro(...) Acho que foi outubro e dezembro o final. Peguei minhas coisas e fui embora para o Tocantins. E também eu nem sabia se tinha passado ou não. Nem olhei jornal. Ela que me ligou dizendo que eu tinha passado. Ah, não acredito nisso, não. Cê vem embora e vem fazer a 2ª fase que você passou, sim. E lá se vem eu, que eu vou fazer a segunda fase mas num passo não. Aquilo lá foi sorte. Aí fiz e também não olhei. Eu num vou nem olhar. Ela comprou o jornal e foi olhar. Aí ela me ligou, Eliene, você passou. Eu falei, não isso aí é rolo seu. Você que foi interferir. Eliene, eu não tenho esse poder. Foi você, sim, você interferiu lá para mim passar. Mas eu nem participei da comissão. Não tem como eu ter ajudado você. Você passou. Foi mérito seu. Tanto é que ela queria participar da matrícula, da inscrição e eu não permitia. Falei não porque você vai pagar e depois você vai ficar decepcionada. Agora, seu eu passar, aí sim você pode pagar a matrícula. E foi o que ela fez. Aí eu passei, mas não acreditava de jeito nenhum.

No caso dos dois professores, a vinculação com o esporte é o que os conduziria à escolha da docência. Para Orozimbo, porém, seu interesse começa pelo judô para defender-se das investidas dos colegas nos conflitos raciais por ele vividos na escola e na sua vontade de criar um espaço social que mudando o "paradigma" lhe dê não só o suporte econômico como crescimento pessoal e reconhecimento:

> (...) É... bem, a minha história de vida ela é muito peculiar e as vezes eu não gosto muito de falar (inc) Isso... Antigamente eu tinha mais dificuldade de falar e então de alguns anos pra cá eu tenho uma facilidade maior, uma interpretação maior enquanto adulto, né, mas enquanto criança, na minha infância é... existia muito a questão assim ligada, particularmente, eu tenho uma impressão que sempre nos lugares onde eu estive, as pessoas tinham duvidas, assim da minha capacidade até quando eu poderia... Chegar, por conta que meu pai ser um mestre de obra e minha mãe uma dona de casa só, e na minha historia de vida, os meus irmãos, eles não tem, nenhum tem o curso superior, dos quatro irmãos, eu sendo o terceiro eu fui o único a conseguir... É... mas questão talvez não seja, a questão de... se um professor é mais ou menos que um mestre de obra, talvez seja muito ligado assim, de que fatalmente eu só poderia ser mestre de obra. Eu acho que aí é que fica a questão mais ligada ai né, como se de repente o determinismo de ter um pai

> que era mestre de obra e uma mãe dona de casa ficasse reduzida a esse mundo, então se eu tenho um pai nessa condição só poderia ser isso né, então as coisas ficavam muito ligadas a isso.

De alguma forma, ainda que inconsciente, Orozimbo luta com um inimigo silencioso a representação de subordinação do negro enquanto legado histórico. A idéia que assume ares de determinismo histórico que requer dele, enquanto afrodescendente, esforço sobre-humano de superação.

> Orozimbo - Eu sempre achei que ganhar dinheiro era muito importante, mas associado a um crescimento pessoal, a um conhecimento de vida, a determinadas temáticas. Eu sempre vislumbrei, mesmo na adolescência o fato de ser professor, tanto que o primeiro curso foi o de História. Então eu visualizava o professor! Agora o conhecimento especifico era em Ed. Física, História, Matemática ou Português eu não sabia. Mas quer dizer, eu acabei acertando, me encontrando no curso de Ed. Física. Ficou la pra mim a história que eu tinha que mudar a minha história a partir de um esforço muito grande pessoal e que em um determinado momento ele tinha que acontecer, até mesmo sem meus pais. Então ficava a questão de ser ajudado por quem queria, pudesse me ajudar que foi esse senhor, seu José de Sousa Lobo, a esposa dele a Dona Eva, algumas... algumas pessoas nesse sentido. Então pra mim eu tinha que mudar a forma como as pessoas me viam e como a minha família também, tinha visão sobre mim. Eu só... vislumbrava mudar isso, quando eu conseguisse um curso superior, um trabalho com estabilidade como eu tenho hoje na prefeitura de Goiânia, como aqui um dia eu vou assumir no Estado também. E a gente pode ta recebendo a critica, ce falar: ah, o professor ta ganhando pouco, tudo mais. Mais eu acredito nessa condição de... de... ta sobrevivendo essa... sei que a vida, sei que a vida de professor não é fácil. Mas foi a forma que eu encontrei de ta sobressaindo, a realidade, aquela realidade onde que eu vivia.

O esporte também surge na vida de Orozimbo como uma forma de distanciar-se dos conflitos familiares e de lidar melhor com a sua agressividade, que foi estimulada pela discriminação sofrida por colegas:

> Orozimbo - Não, eu me lembro com os colegas, discriminação com relação comigo. Ainda na quarta série eu me lembro de uma... eu me lembro de uma... de um problema que teve de uma briga que eu tive na 4ª série, com o Luis Cláudio. Eu lembro o nome do menino, que esse Luis Cláudio, era considerado o menino mais bonito pelas meninas, né. E falando pra gente o que a gente. E eu até... não fui muito de aceitar ordem dos colegas. Ai um dia... eu apanhava na escola e aí eu conheci o judô. Um pouquinho, um pouquinho de capoeira. Um pouquinho antes do judô, eu conheci um pouquinho de capoeira, numa escola que é perto do Hipermoreira, que eu não sei qual é, que o professor dava umas aulas la de capoeira. Eu resolvi fazer as aulas de capoeira pra não ficar apanhando toda hora dependendo do meu irmão mais velho me proteger.

Da defesa à descoberta da atividade física, a possibilidade de controle da agressividade e a posterior escolha do curso de Educação Física:

> P- Você escolheu esse curso então em razão assim, você já tinha uma ligação com o esporte, você falou e da onde que veio esse vinculo seu com o esporte.
>
> Orozimbo Jr.- É esse... o vínculo com o esporte. Só pra resgatar um pouquinho foi aquela questão que eu não ficava dentro de casa pra ver meu pai e minha mãe brigando, eu ia pra academia. E ai foi que eu... eu acho que eu conheci o judô, colocava agressividade pra fora, é... aprendi algumas filosofias de ta controlando a minha agressividade, a minha raiva colocava isso na hora certa, que era no campeonato, nos torneios. Tive algumas viagens né! Foi pelo esporte que eu... eu acho que eu consegui amenizar na hora certa e não envolver com nenhum tipo de vício, de má amizade perto d casa, alguma coisa assim.

Enquanto para Laerson o interesse pelo esporte, e que depois o leva a ser professor, se dá desde a infância, pelo fascínio que os limites e possibilidades da capacidade física humana exercem sobre ele:

> P- Porque essa escolha de ser professor de Ed, Física, o que que te encaminhou para isso?
> Laerson- Foi... agora nesse novo assunto que eu estou tratando com o Ciclo II que é a importância nas atividades físicas na vida. Eu resolvi contar a minha historia, minha relação com o esporte pra eles né, pra saber como é que um dia a gente acorda pro mundo e se torna atleta. E eu vou contar a mesma historia que eu contei pra eles. Muito nova, ainda com 5 ou 6 anos, eu me impressionava muito com a resistência feita, de ver o meu pai assistir futebol e ele assistia futebol pela televisão na época, a gente já tinha televisão nessa época, preto e branco. E eu ficava impressionado de ver os atletas, os jogadores correrem duas horas em media e ir lá e brincar e fazer um monte de coisa e voltar cansado e ainda ver aqueles mesmos jogadores ainda correndo atrás da bola né? Eu imaginava assim essa coisa de criança que não eram gente, era uma espécie de robô, alguma coisa...
>
> P- Super-herói?
> Laerson- Alguma coisa assim que não era humana. Na minha cabeça...
>
> P- Você tinha essa curiosidade mesmo você criança, você pensava sobre isso?
> Laerson- Pensava, pensava eu me perguntava como eu não consigo, eu me canso, a referencia não era nem, era em mim mas eu não contava (inc), o normal era ser como eu entende, eu me tinha como referencia mas pra mim o normal era ser como eu, achava que o certo era correr 15, 20 minutos mais ou menos que era o tanto que eu, brincava, corria e cansava. E ai tava certo todo mundo tinha correr 15, 20 minutos e cansar. Eu não achava que a referencia podia ser eles que corriam duas horas e tavam ali firmes e fortes eu acredito que aquilo ali era uma coisa pra alem da capacidade humana era

> robô. Eu pensava era única forma dele responder pra mim mesmo e achar resposta.
>
> P- Era a sua hipótese.
> Laerson- E aí eu questionava meu pai esse jogo e ainda pessoas, que começou aquela hora? E meu pai é aquele mesmo. E é isso mesmo. Aí eu ficava impressionado isso foi um fator.

Quando d'Adesky (2001) adiciona a idéia de uma identidade pessoal e de uma identidade socialmente derivada, ele trata do reconhecimento como algo que foge a lógica usual em razão do racismo que deprecia a imagem coletiva dos negros. A garantia desse reconhecimento total requer o combate a uma imagem desvalorizada do grupo via medidas de equalização. Os grupos e minorias étnicas, através de seus movimentos e ações pleiteando direitos humanos e civis são modelos de luta pelo reconhecimento da dignidade humana de que são portadores. Ao longo da história forjou-se uma condição de cidadão de segunda categoria para o negro que alijado do processo de desenvolvimento sócio-econômico sofreu perdas materiais e simbólicas.

> Nessa perspectiva, a obtenção do reconhecimento da dignidade humana do negro estende-se então, a dignidade do grupo, pois as relações de força que enquadram a experiência do oprimido a procura de emprego, de lugar de destaque e de promoção supõem relações conflituosas entre grupos, cuja solução passa pelo reconhecimento mútuo e igual aos outros. Daí se percebe bem que a etnicidade não é somente um problema de identificação simbólica, mas implica também uma relação de peremptória afirmação e de aspiração de poder. Esse é um ponto crucial na equação da etnia e da nação (d'ADESKY, 2001, p. 78).

A luta pelo reconhecimento é extensiva a problemas de caráter econômico e é portadora de aspirações políticas. A discriminação racial se mostra como um problema duplo de reconhecimento, expondo as raízes da exclusão social e dando esclarecimentos "sobre os efeitos e distorções que depreciam a dignidade, cujo sentido e valor" estão relacionados aos valores atribuídos por outros seres humanos.

A ausência de um reconhecimento universal igualitário condena os negros brasileiros em sua grande maioria a base da escala social. Essa igualização compreende mais que os acesso a direitos civis e de voto, já que à população negra esta relegada ao status de cidadãos de segunda categoria vivendo em condições de pobreza e total falta de perspectivas denotando assim a grande distância que há entre a igualdade de direito e a desigualdade de fato.

Um dos aspectos que incide sobre a estrutura simbólica de identificação é que funções e bens de prestígio denotam o modo pelo qual as pessoas negras são excluídas quando se trata de poder político e capacidade de aquisição de bens na sociedade de consumo de massa. A importância dessa relação a bens e funções de prestígio apresenta uma estrutura diferenciada de identificações simbólicas, cuja exclusividade, prejudica aos negros. Observa-se aí que a baixa apropriação de bens e funções prestigiados pela população negra consiste na verdade, num reflexo da desigualdade das relações de poder.

Nesse sentido a trajetória profissional de Divina é bastante ilustrativa. Após ter passado por inúmeras funções mal remuneradas e pouco valorizadas socialmente ,a opção pelo magistério público a despeito de ser um trabalho mal pago, traz no bojo uma possibilidade de status e de ocupação e reconhecimento de um lugar social mais valorizado. Vejamos como isso se destaca nos trechos da entrevistas aqui mostrados:

> (...)eu fui babá muito tempo de uma família lá...Ah, trabalhei muito tempo. Eu lembro que eu cheguei lá os meninos eram tudo pequenininhos, saí de lá já tudo grande, sabe(...)Aí depois... Antes de Goiânia eu trabalhei também na fábrica desse seu Antonio Mazon sabe?... Eu trabalhava pra ele e ai eu sai da casa dele e ele arrumou pra mim. Eu trabalhei no laboratório dessa fabrica um bom tempo...Era um laticínio! Aí depois que eu vim assim pra Goiânia. Aí eu cheguei aqui, eu fui trabalhar numa pamonharia, era ajudante lá na cozinha, né. Trabalhei nessa pamonharia trabalhei em duas pamonharias aqui. Aí depois que eu saí dessa pamonharia aí eu arrumei no Go-Gó lá na Fama numa fabrica de leite também... Já tinha uma experiência né, e trouxe uma carta de la também. Aí eu trabalhei no Go-Gó. Aí foi quando eu tava trabalhando no Go-Gó, eu engravidei da Gisele, aí me mandaram embora. Aí nesse tempo que eu tava gestante, eu não conseguia outro serviço, eu trabalhei de doméstica. Trabalhei com uma senhora boa demais também que me ajudou demais né. Aí depois que a Gisele nasceu é que eu entrei na Americana. Eu trabalhei nas Lojas Americanas muito tempo no caixa lá. Trabalhei no caixa, trabalhei em estoque. Aí depois antes de eu sair de la eu prestei concurso do estado e passei(...) Trabalhei também numa escola do Estado naquela Hugo de Carvalho Ramos ó que eu trabalhava na limpeza. Aí quando eu tava trabalhando no Estado também, eu prestei o concurso da prefeitura e passei... Aham! Aí eu trabalhei na Prefeitura também, muito tempo administrativo. Trabalhei na limpeza depois eu fui pra merenda. Foi quando eu trabalhava aqui nessa escola aqui no Antonio Fidelis, foi quando eu entrei pra fazer o magistério. Aí eu fiz o magistério la no Rui Barbosa... E lá no centro na Av. Goiás. Eu trabalhava lá a noite e fazia magistério a tarde... Sempre! Aí não, mas aí eu trabalhava dois períodos. Eu trabalhava no Estado e na Prefeitura. Mas aí veio aquela lei né, que não podia ter dois cargos públicos, você lembra?... - Aí só podia ser professor, aí eu já era professora da Prefeitura, mas era administrativo do Estado. Aí eu tive que pedir exoneração do Estado... Aí foi quando eu terminei o magistério foi o ultimo concurso pra P-1 da Prefeitura que eu prestei e passei. E que eu entrei... É por ta sempre trabalhando em escola e porque eu vi que eu gostava muito né assim. Quando eu trabalhava aqui no Antônio Fidélis mesmo, eu substituía muito as professoras né, e vi que era

> uma boa e gostava muito das crianças e gosto até hoje. Gosto muito de trabalhar com as crianças(...)

A entrada de Divina no magistério não se dá por influência de um professor, mas por uma gradual inserção no ambiente da escola, primeiro em funções de apoio ao funcionamento da escola e de uma posterior opção pelo curso de magistério a nível de segundo grau. Quando Divina está efetivada no cargo de professora, abre-se a oportunidade de cursar Pedagogia via convênio entre a prefeitura e a Universidade Federal de Goiás.

A análise dos conflitos étnicos não pode desconsiderar que eles ultrapassam as instâncias econômicas e políticas, pois passam também para o plano simbólico, onde se movimentam idéias, estereótipos e preconceitos em relação ao "outro" e onde se cria a dicotomia entre o pertencimento concreto a uma etnia e a consciência desse pertencimento.

Nem todas as professoras e professores entrevistados demonstraram, de uma forma clara, uma reflexão histórico-política mais substancial sobre o significado do ser professor e sua relação com a condição de negra no Estado de Goiás. Contudo, ao analisar as razões da escolha do magistério que os depoimentos trazem, supomos que essa opção constitui uma possibilidade de rompimento de um quadro de exclusão marcado por perdas materiais e simbólicas historicamente construídas. Exclusão todavia, de classe, de raça e de gênero. A inserção no magistério para o negro é a culminância de inúmeras rupturas com situações dadas e afirmações identitárias possíveis: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história de homens e mulheres negros provenientes majoritáriamente das camadas populares; a busca de uma profissão que lhes garanta, não só um posto de trabalho, como também estabilidade que o resguarde das práticas discriminatórias tão frequentes no mercado de trabalho, onde prevalece a escolha do trabalhador que apresenta o padrão de estética branca; uma consequente mudança de status no meio social em que vivem.

Na posição de professor ou professora uma nova leitura da condição da pessoa negro se estabelece no nível simbólico-ideológico, reconfigurando um novo olhar da sociedade para com as pessoas negras. Quanto mais cedo se der o contato com professores negros, já que não nascemos racistas mas podemos tornar-nos de acordo com os contextos formativos que nos forem oportunizados, mais positivas serão as relações e as representações a cerca dos negros, pois as cargas de afeto, as vinculações possíveis reconstroem novos horizontes para as relações raciais no interior da escola.

A apreensão desse dados permite um olhar atento as dimensões constituidoras da identidade racial dos sujeitos aqui pesquisados, porém é também definida pela lente com que a o pesquisa os retrata . Se ficarmos restritos a uma análise do processo histórico dos negros fundada só no aspecto sócio-econômico, deduziremos que o que motiva as circunstâncias acima, presentes nos depoimentos, em nada distingue pessoas negras de pessoas brancas, oriundas da base da pirâmide social. Contudo, não estamos falando apenas de classe social mas também de raça, marcadores identitários que demarcam predominantemente suas histórias de vida.

Já aqueles que possuem o poder, dão direção a produção e a distribuição dos bens. E é pelo domínio que esses detém que se estabelece a dinâmica das relações sociais no plano simbólico, a nível de idéias, no modo de vida, na interação ou desarticulação dos grupos, o que para D'adesky (op. cit) significa que as tensões étnicas instauram uma estrutura simbólica ideológica que cujo tecido é o controle de poder.

Toda forma de antagonismo étnico de que tratamos nesse estudo, por estar ele presente na vivência das pessoas que entrevistamos como relatos de discriminações sofridas ao longo de sua vida, tem um caráter racial e apontam para a constatação de que homens e mulheres negras por estarem em sua maioria localizados na base da pirâmide social sofrem preconceito e a discriminação pela raça e pela classe.

Vinte anos se seguem a promulgação da Constituição de 1988 em que se decantou o princípio basilar da igualdade de todos perante a lei e que condenou a prática de racismo tipificando-a como crime inafiançável cuja punição pode resultar em prisão. Segue porém, imutável o quadro de desigualdade que divide brancos e negros, pobres e ricos, dissimulando as práticas discriminatórias de negros, indígenas, pobres e outros.

A especificidade de uma ideologia racial que a tudo integra e que dá caminho a um racismo idiossincrático, vai de chofre a uma igualdade que pairando na abstração, nunca se efetivou. Um racismo distinto do genocida que promove uma eliminação física fundado numa ideologia racista. Aqui se trata de um racismo mergulhado no universalismo e no totalitarismo, pois estabelece um modelo único e normativo de síntese do humano. Todo aquele que não se assemelha ao tipo humano idealizado é alijado das conquistas materiais e simbólicas. Um racismo que se mostra como um sistema homogenizador por meio da mestiçagem inter-racial.

Nivelando e uniformizando a diversidade étnica, se instalam desigualdades para aqueles que não correspondem ao tipo hegemônico e idealizado. Uma hierarquia cultural se estabelece e o grupo tido como superior estende seu domínio sobre o outro grupo, e nega-lhe

a manutenção e expressão de sua herança histórica e cultural. Perdendo seus referênciais culturais e históricos, a perda no plano simbólico e material abre espaço para que os valores hegemônicos sejam tomados como aqueles que encarnam, excelência, beleza, idéias de progresso etc.

Visto assim o racismo é, também, uma forma de denegação da identidade de grupo, pois contrapõe-se ao gozo e a liberdade que cada indivíduo deve ter de viver fundado no seu enraizamento comunitário – lança sobre o campo cultural e histórico de cada grupo o "germe da indiferenciação e também da erradicação" daquilo que compõe o que é específico e caracterizador do grupo. (d'ADESKY, 2001, p. 83). Politicamente enfraquece e nega a possibilidade de entidades comunitárias diferentes cultural e etnicamente das outras existirem. Nesse sentido o racismo tem caráter etnocida no entanto:

> (...) isso não significa que o antagonismo racial se subordina ao conflito étnico e vice-versa. É necessário observar que o racismo se articula à etnia, principalmente segundo as formas da dissolução ou a abolutização. A primeira forma, como já vimos, visa a desintegração da identidade para dar lugar à síntese universalista. A segunda forma corresponde, então ao fechamento das comunidades em si mesmas, favorecendo a segregação e o desenvolvimento separado dos grupos humano.s é dentro dessa perspectiva de relativização entre os pólos da dissolução e da absolutização que o antagonismo racial coloca em questão as relações de identidade existentes entre os grupos. De modo que todo antagonismo racial pressupõe um conflito étnico e que, algumas vezes, os dois se confundem no quadro político, a tal ponto que seu significado pode diluir-se, parecendo ter relações muito longíquas, até mesmo inexistentes com a luta pelo reconhecimento da dignidade humana. É o caso, por exemplo, dos conflitos que tem como campo a religião, a arte, a educação etc.

A identidade individual é elaborada em uma diversidade de universos ou seja possui um pluripertencimento, de forma que constrói e mantém mediante a síntese de identidades múltiplas, que recortam os diversos territórios e propriedades do "eu" segundo D'adesky (2001).

A princípio o processo de identificação racial mostra-se fechado, exclusivo e unívoco porém é na verdade portador de muita ambigüidade, já que se remete a uma relação de intersubjetividade. A identificação para ver unívoca requer que haja consonância e correspondência entre autopercepção do indivíduo e a percepção do outro com uma única categoria racial e que se dá com base na inferência a partir da cor da pele, de aspectos morfológicos do rosto, textura dos cabelos. Esse processo também se efetiva pela recorrência da escala social.na própria identificação de Orozimbo se mostra eivada de ambigüidade:

> P- Quando elas falam pra você, você não é negro, é quando você fala que é um professor de rede municipal?
> Orozimbo Jr.- Ah?
>
> P- Quando você se coloca, coloca sua profissão, onde você trabalha, não?
> Orozimbo Jr.- Não, fala que eu não sou negro porque me olha e fala que eu não sou negro, não tô definido, que eu sou um moreno, que eu não sou negro. Eu acho muito esquisito, muito engraçado as pessoas virar e falar assim, você é um moreno, mas você não é negro, quando nas características eu carrego muito mais elementos assim... a gente eu particularmente, nunca tive oportunidade, vamos dizer assim, se existe um teste biológico de ver a quantidade de... da influencia negra que eu tenho no sangue, né. Mas assim eu me considero mais negro, tenho um, carrego mais negros, tenho um, carrego é... uma carga assim muito... assim eu sou sabedor que eu tenho uma influência muito grande da questão negra. Talvez eu não tenha participado de organizações sociais que tivesse, mas esse enfoque, considerasse as questões da religiosidade, é... do próprio negro, do ilê que o pessoal fala de algumas terminologias né. Então, mas eu me reconheço como negro e gostaria mesmo. Hoje eu tenho consciência de falar assim se eu tivesse condições de ser mais negro eu gostaria, mas, infelizmente a gente fica no meio do caminho. Num sei né, os outros falam pra mim, você é moreno, cê não é negro.

Muitas são as diferenças culturais de vários espaços geográficos, o que resulta em variações no processo de identificação racial de tal forma que um indivíduo pode ser percebido e classificado racialmente de modo diferente, de um país para outro, "de uma região para outra" etc (op. cit., p. 134). E por que não acrescentar, de um grupo social ou instituição para outra.

A identidade individual é elaborada em uma diversidade de universos ou seja possui um pluripertencimento, de forma que constrói e mantém mediante a síntese de identidades múltiplas, que recortam os diversos territórios e propriedades do "eu" segundo D'adesky (2001).

A identidade negra não é a única que o sujeito pertencente a um determinado grupo étnico pode construir. Entre as inúmeras identidades que negros e negras elaboram a identidade negra é uma delas. Pensar sobre a construção da identidade requer concebê-la como um processo cuja amplitude e complexidade articula dimensões pessoais e sociais, que por estarem interligadas se efetivam na vida social. A condição de sujeitos sociais implica na definição das identidades (nas suas variantes, não só a racial como de gênero, sexual etc) sociais no território da cultura, da história e da memória .

Cada sujeito é constituído por essa multiplicidade de identidades no sabor das interpelações que na necessidade de situações, instituições ou grupos sociais. Quando este se

reconhece numa destas identidades é porque respondeu a uma destas interpelações de forma positiva e firmou um sentido de pertencimento a um dado grupo social de pertença.

A complexidade deste processo reside no fato de que múltiplas identidades podem reinvindicar lealdades distintas e por vezes até antagônicas. Nesse sentido cada pessoa é sujeito de múltiplas identidades sociais, cambiantes que ora nos são atraentes, ora nos são inadequadas e até mesmo descartáveis e portanto passiveis de abandono e rejeição. Por serem portadores então de identidades transitórias e contingentes reconhecemos nessas identidades um caráter fragmentado, instável, histórico e plural.

Abordadas essas questões de ordem mais geral, na definição da identidade retomamos aquele que movimenta nossas reflexões: a identidade negra. Semelhante aos demais processos identitários, esta a identidade negra se erige de forma gradual, cujo processo compreende um grande numero de variáveis, causas e efeitos. Seu inicio se dá no grupo social mais intimo, atravessada por prescrições (sanções, regras) e manifestações de afetividade que esboçam incipientes visões de mundo. Este processo amplia-se e desdobra-se mediante outras interações que o sujeito vai construindo com outros sujeitos, grupos e instituições.

Portanto a identidade negra é aqui compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. A identidade negra exige um olhar por parte do grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial que se debruce sobre si mesmo, a partir da relação com o outro.

Nesse sentido este foi e tem sido o desafio enfrentado pelos professores que entrevistamos e, que representa a experiência vivida pelos negros brasileiros, construir uma identidade negra positiva em um meio social que, historicamente, ensina o negro, desde a mais tenra idade, que para ser acolhido e aceito e necessário negar-se a si mesmo.

A escola é um espaço voltado, em sua especifidade, a formação porem insere-se num processo educativo bem mais amplo, que se estende fora de seus muros, nas diferentes instancias sociais. Ela é um espaço que influencia grandemente a identidade negra, porque é um espaço onde se recorta o olhar sobre a diferença e as culturas que a alimentam, podendo tanto atribuir positividade como negatividade às identidades e diferenças existentes no seu interior.

Vale destacar que a identidade construida pelo negro se efetiva não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação e dialogo com este. A percepção da diferença introduz uma dinâmica social marcada por aproximações e distanciamentos, da qual se depreende que as diferenças são necessárias a construção de nossas identidades.

Notas

---

[1] O conceito de violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu (1970), juntamente com o sociólogo Passeron (1970), partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica é uma forma invisível de coação que se apóia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Portanto este conceito expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. Através do uso da noção de violência simbólica Bourdieu tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "natural" as representações ou as idéias sociais dominanantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

[2] A figura da normalista mencionada por Eliene estabelece um ponto de conexão entre a história individual e coletiva retratando como as mudanças na educação seguiam um ritmo lento no interior de Goiás ,a época Tocantins. Nas muitas casas por onde trabalhou havia sempre a presença de professoras mas uma em especial foi a sua grande incentivadora ao magistério segundo seus próprios relatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca da história de vida de nossos depoentes e nelas as suas trajetórias escolares de professores e professoras negros, nos possibilitaram trazer como contribuição para o campo da educação, o relato, as lembranças, a prática e a reflexão desses sujeitos, discutindo a forte inter-relação da questão racial e de classe na escola e sua incidência na construção da identidade.Consideramos também,que essa articulação educação e identidade negra se instala dentro de processos densos, movediços e plurais que são construídos pelos sujeitos sociais, no curso da história, e no fluxo das relações sociais e culturais. Processos que estão mergulhados na articulação entre o individual e o social, entre a memória e a história.

Esses relatos apontam o quanto os educadores e as educadoras de modo especial aqueles que povoaram as histórias de escolarização de nossos depoentes, encontravam-se alheios ao fato de que a educação, a raça, o gênero e a classe são relações imersas na alteridade. Os sujeitos envolvidos no processo educacional - professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães elaboram diferentes identidades ao longo da sua história de vida pessoal, escolar e profissional.A escola figurou portanto como um dos espaços de grande influência nesse complexo processo de construção das identidades. O tempo vivido no ambiente formativo institucional compreendeu um lugar privilegiado na vida de nossos sujeitos e de uma grande parcela da sociedade brasileira .Um espaço-tempo que figura como território das lembranças, produtor de experiências e que deixa sinais profundos naqueles que conseguem , não só ter acesso, como permanecer no espaço escolar e levar a bom termo sua escolarização,alcançando uma universidade. Na contramão da história de interrupção, atrasos, evasão e fracasso escolar que se perpetua entre pobres e negros que caracteriza o acesso ao ensino público precarizado pela estrutura econômica brasileira, os professores entrevistados superaram estas funestas realidades alcançando todos altos níveis de escolarização e um certo nível de mobilidade social em relação as condições materiais precárias de suas infâncias.

A temporalidade, o espaço e os construtos simbólicos do ambiente escolar são fatores que interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses viram-se quando crianças e vêem a si mesmos e ao outro na sua cotidianidade. Ou seja, como tornaram-se negros por uma contingência, que mediante situações de amor e/ou ódio, produzidas por zonas de afetos e intensidades foram desenhando a sua identificação racial. Pode-se afirmar portanto que essa espacialidade e temporalidade da escola, da infância é

algo da ordem das identidades, pressupõe práticas de territorialização e desterritorialização, de invenção e desinvenção por muitas mãos, formando uma teia através da cultura, pensada enquanto processos de ressignificação, como a política de construção e desconstrução de lugares e significados para cada colaborador pesquisado.

O cotidiano escolar abarca uma série de ideologias que vão além da ideologia de classe.Nele pode-se encontrar também uma ideologia racial e de gênero. Estas ideologias ao atravessar as práticas, nos livros didáticos, na formação dos professores/as, nos discursos e nos valores na forma como esse espaço se organiza para acolher a presença de cada pessoa envolvida no processo formativo foram fontes constituidoras das imagens que cada sujeito construíu de si.

A escola brasileira sobretudo por constituir-se instituição , bem social e dever do Estado não pode omitir-se a essa discussão. Nem tampouco os educadores e educadoras podem se omitir e esquivar diante dessa tarefa , quer sejam eles /elas negros/as ou não.Pois, a escola é uma instituição em que se aprende e se compartilha muito mais do que saberes escolares pois compreende também valores, crenças, e hábitos assim como preconceitos de toda ordem. Essa visão do processo escolar é que possibilita encontrar caminhos de compreensão de como se dá a identidade negra e sua articulação com esse espaço privilegiado de formação.

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial e de gênero deve ser incorporada pela sociedade como um todo e não somente pelos grupos que se sentem diretamente atingidos pelo variaçõess do racismo portanto é preciso percorrer nos diversos contextos formativos um caminho na discussão sobre alteridade que dê conta das trajetórias dos indivíduos para além das dicotomias entre negros e brancos, entre mulheres e homens, entre cultura e política, entre classe e raça, enfim, que seja capaz de compreender os sentidos e os não sentidos das ações dos sujeitos históricos nos seus múltiplos agenciamentos, concebendo a identidade enquanto um processo passível de construção e de desconstrução de subjetividades.

Contrapor-se a discriminação racial que se manifesta explicitamente nas práticas pedagógicas é uma tarefa difícil. Porém, quando a escola problematiza suas idiossincrasias racistas, o reconhecimento de uma ação discriminatória possibilita uma reação explícita e com ela a reflexão e o desmonte. Contudo, é no campo do discurso, da fala e dos valores que os preconceitos raciais e de gênero transitam e difundem-se. É um campo movediço que possibilita a efetivação de práticas discriminatórias que ora aparecem ora submergem

dificultando seu enfrentamento de forma mais eficiente ou seja no calor da sua constatatação. Talvez as pesquisas educacionais não tenham dado, até hoje, a devida importância ao discurso das professoras e professores, quando este se refere ao negro e à mulher. Um discurso que se expressa através da fala e dos gestos. É através da fala das professoras que, muitas vezes, podemos ver a recorrência do pensamento racista. Uma fala por vezes confusa e contraditória, travestida de um aparente conteúdo de democracia racial e que imprime marcas profundas na construção da identidade racial de alunos/as negros/as e brancos/as. Uma fala que termina por confundir os avanços do movimento democrático garantidos na lei.

Os racismos de toda modalidade, inclusive aquele presente nas falas e práticas de professores são constituídos por representações raciais. Essas por sua vez permeiam as construções discursivas enquanto práticas sociais. Logo, ao representar algo, o real é transformado no que tange às suas perspectivas sociais, sejam convencionais, simbólicas ou carregadas de dimensões históricas e políticas. As representações mesclam cargas objetivas e ilusórias, reais e simbólicas, nem sempre fáceis de distinguir. Pressupõe-se, então, nos estudos raciais, que as representações perpassam as práticas sociais no ambiente escolar e visto que a infância é um campo onde a oralidade ressignifica essas práticas. Essa análise da construção da identidade racial postula que as representações raciais podem ser filtradas, via construção discursiva, e que a escola é espaço, por excelência, dessa construção identitária.

A compreensão das questões étnico–raciais são aspectos fundamentais ao fenômeno educativo, já que a teoria pedagógica é constituidora da teoria social. Sendo assim, não lhe é possível desconsiderar a relevância dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana e nossa constituição como humanos. Faz-se necessário na busca do fenômeno educativo abrir-se a compreensão dos determinantes que têm condicionado a produção histórica dos sistemas escolares, e nestes o seu uso como aparelhos ideológicos de vinculação e reprodução do poder de controle e dos valores Por isso é comum nas instituições formativas que atendem desde a mais tenra infância práticas que negando a diferença, propugnam a homogeneização,e dissimulamas contradições e os conflitos de classe, raça / gênero, presentes no cotidiano da vida escolar, essa concepção, também, norteou as memórias de escolarização retomadas por cada professor entrevistado.

A criança ao nascer encontra um mundo que já está estruturado pelas práticas sociais, símbolos, imagens e valores de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais.A escola, por ser o grande cenário de parte dessas relações e práticas sociais, é uma arena onde estes elementos tanto do grupo hegemônico branco como dos segmentos historicamente sem prevalência, como os

negros, se constituem. A princípio a criança figura como objeto para as aspirações, anseios e significações que outros sustentam, mas gradualmente processa-se a internalização destas pela própria criança. Uma série de idéias e valores que surgem do real e incorporam a postura, os interesses, a situação social ou de classes, a dimensão histórica de quem a elabora, e desse modo contibui para que o real seja refeito, burilado, e transformado. A força desse conjunto de idéias está em elaborar uma universalidade imaginária e seu aspecto limitador é o modo com que generaliza para todo meio social o ponto de vista particular de uma classe ou grupo dominante.

O discurso dos atores da comunidade escolar é constituído de representações. As representações não se restringem à linguagem, visto que elas também se manifestam nas práticas dos sujeitos, embora seja na linguagem que grande parte dos alunos constrói sua identidade. Para os alunos que estes professores foram muitas vezes o silêncio falou mais alto nas situações em que tiveram que ficar a própria sorte em face da omissão dos professores no equacionamento dos conflitos raciais experenciados na escola.

Dentre os espaços institucionais de atuação humana, a escola se apresenta como um dos mais vitais à construção e fragmentação das identidades, daí os racismos encontrarem estreita relação com om sistema de educação. As diferenças que nos constituem na vida social são tratadas no espaço escolar como inerentes às pessoas, embotando a natureza social desses processos. Processos por meio dos quais acontece a difusão de idéias racista presentes nas representações política e historicamente elaboradas sobre o ser negro.Portanto é possível afirmar que as instituições escolares tem um papel muito importante no desmonte das práticas racistas, porque as mesmas são a materialização de uma ideologia racista que enquanto processo de dominação, produz uma cultura que mutila o processo de construção identitária do indivíduo racisado.

É impossível negar que embora o número de educadores e educadoras afeitos a essas questões tenha aumentado nos últimos anos, a grande maioria ainda prefere pensar a escola somente quanto as desigualdades sociais. Essa análise é reducionista, pois a realidade nos mostra que existem outras relações dentro da instituição escolar que influenciam no processo de escolarização e na trajetória cultural de seus sujeitos. Os valores que são transmitidos aos alunos/as no interior da escola não são apenas aqueles pertinentes à classe social, são também raciais e de gênero.

Nesse sentido ressaltar a importância que os demarcadores identitários raça, classe e gênero assumem na trajetória pessoal , profissional, cultural e social desses sujeitos e destacar o quanto essa discussão se faz necessária na escola. Eles também revelam o quanto o

campo da educação necessita compreender melhor o processo de construção da identidade racial. Pois se entendemos a educação como um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, que se desenrola dentro e fora da escola, torna-se indispensável uma competência política e profissional dos/as educadores/as para abarcar as múltiplas dimensões da formação humana. A identidade racial é uma delas.A identidade racial, portanto, é um processo cuja riqueza e complexidade a exemplo de outros processos identitários se constitui de forma gradual, e compreende desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social de pertença de maior intimidade, até a socialização nos outros tempos/espaços sociais. Esta imersão no amplo campo da construção das identidades, requer pensar a identidade racial enquanto um processo que não é inato e se constrói em determinado contexto histórico, social e cultural.

Sob esse olhar pode-se afirmar que o processo de construção da identidade racial do/a negro/a brasileiro/a que tem seu princípio no contexto familiar e vai se estendendo em ramificações e desdobramentos com base nas inúmeras e variadas articulações do sujeito com a realidade social.

Alguns elementos se mostraram recorrentes no relato de reminiscências do ambiente familiar, presentes nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, dentre eles a importância da família na estruturação sócio-emocional e no processo de identificação enquanto pessoa negra . As lembranças do ambiente familiar e da presença ou não de situações de discriminação e de preconceito racial na infância, na adolescência e na vida adulta constituem parte da história de vida desses professores e professoras.

As relações sociais construídas no círculo de amizades e na vizinhança tem profunda influência na formação do sujeito. Este foi um outro aspecto levantado no curso das entrevistas. Essa socialização que transcende a casa e ganha a rua e suas vivências é composta por experiências que marcam intensamente a trajetória identitária dos colaboradores dessa pesquisa. Nesse espaço é que aparecem os primeiros apelidos atribuídos pelos amigos e desafetos, com base nos aspectos fenotípicos identificadores, isso resulta na vivência de conflitos para os quais eles muitas das vezes não estavam preparados para lidar, já que alguns pais adotavam posicionamentos que não incorporavam a discussão e enfrentamento das questões raciais,por considerarem que assim estavam poupando seus filhos de uma realidade que para eles sempre foi dolorosa. Dos cinco depoentes, somente num dos casos, os pais conversavam abertamente sobre as questões raciais e de seu enfrentamento. No contato e nas trocas com esses amigos e conhecidos por meio dos quais circulam as representações raciais.

A entrada para a escola é um momento marcante, compartilhado por todos os familiares, amigos e pela própria criança negra que foram cada um dos entrevistados, ela

reincide com força nas rememorações mais significativas deles. Porém embora muitas tenham sido as expectativas em torno deste acontecimento e o quanto foram compartilhadas por todos os familiares, amigos e pela própria criança negra.

Contudo, desde o início da trajetória escolar, tanto as criança negras quanto as crianças brancas se deparam com um tipo de ausência de imagens e referenciais positivos do ser negro no interior das instituiçôes formativas a nível de ensino fundamental, médio, e que as acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem chegar até a universidade) e que pode ser comprovada pela quase total inexistência de professoras e professores negros,escolas cujos nomes homenageiem pessoas afrodescendentes , monumentos históricos que enalteçam a cultura negra ou seus representantes.

A criança negra que os depoentes foram se depara com uma cultura baseada em padrões hegemônicos brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca ainda que esse parâmetro tenha mudado um pouco pelas criticas e pressões realizadas pelo movimento negro. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizade e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis para com as crianças negras. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante a cada conflito de teor racial.

A infância que a pesquisa revelou afirmada na fala dos colaboradores da pesquisa é uma infância, em muitos momentos, sem surpresas. E que sobre os auspícios da família acredita em uma escolarização que se faz sucessiva e progressiva e única possibilidade de alcance de uma mobilidade social. Que nem sempre olha e indaga da criança de sua forma de ver as coisas, mas quase sempre lança mão dos discursos produzidos sobre ela. Que se empobrece culturalmente e humanamente falando, por não olhar e não indagar dos sentidos locais de conteúdos universais,como por exemplo, a própria condição de criança negra e pobre ,mas que tendo enfatizado a homogeneização os reafirma, porque são a expressão mais difundida do conhecimento produzido sobre o que deve ser a infância O reconhecimento da força que a infância tem na constituição das identidades carece de um tempo maior de interlocução com a mesma e suas diversas formas de manifestação e que na presente reflexão se faz impossível de esgotar dada a complexidade da temática.

A opção do magistério também foi um momento marcante nos relatos dos depoentes, porém nem todas as professoras e professores entrevistados demonstraram ,de uma forma clara, uma reflexão histórico-política mais substancial sobre o significado do ser

professor e sua relação com a condição de ser negro/a no Estado de Goiás. Contudo, ao analisar as razões da escolha do magistério que os depoimentos trazem, supomos que essa opção constitui uma possibilidade de rompimento de um quadro de exclusão marcado por perdas materiais e simbólicas historicamente construídas. Exclusão todavia, de classe, de raça e de gênero. A inserção no magistério para o negro é a culminância de inúmeras rupturas com situações dadas e afirmações identitárias possíveis: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história de homens e mulheres negros provenientes majoritáriamente das camadas populares; a busca de uma profissão que lhes garanta, não só um posto de trabalho, como também estabilidade e que os o resguarde das práticas discriminatórias tão frequentes no mercado de trabalho, onde prevalece a escolha do trabalhador que apresenta o padrão de estética branca; uma consequente mudança de status no meio social em que vivem.A apreensão desse dados permite um olhar atento as dimensões constituidoras da identidade racial dos sujeitos aqui pesquisados, porém é também definida pela lente com que a pesquisa os refrata . Fundada só no aspecto sócio-econômico, deduziremos que o que motiva as circunstância acima, presentes nos depoimentos, em nada distinguem pessoas negras de pessoas brancas oriundas da base da pirâmide social. Contudo, não estamos falando apenas de classe social mas também e prioritariamente de raça e secundariamente de gênero.

Sabe-se que a universalização da escola pública é pois um movimento que afeta toda a classe trabalhadora. Esse processo de expansão é fruto de inumeráveis lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora reinvindicando uma justa inserção na sociedade e, mais especificamente, na escola. Homens e mulheres negros sempre estiveram inseridos nos movimentos e lutas sociais e compõem uma parcela significativa da classe trabalhadora. Contudo, é importante comprender como esse movimento afetou e ainda afeta o universo das mulheres e, sobretudo, das mulheres negras. A luta pela escola e por melhores condições de vida, nessa perspectiva, sempre foi e será a luta das mulheres e da comunidade negra.Especificamente quanto a entrada da mulher negra no magistério, profissão primeiramente ocupada pelo homem branco, em seguida pela mulher branca de classe média e só depois prenchida por mulheres brancas e negras das classes populares. A entrada da mulher negra nesse campo coincide com a situação de desvalorização do magistério enquanto profissão e a sua consequente baixa remuneração. Embora algumas professoras considerem o magistério como uma profissão que agrega status social, elas sabem que o status do mesmo não é o mesmo de décadas passadas.

O gênero e a raça ainda são considerados aspectos menos relevantes na luta da categoria dos educadores/as. Prova disso são os confrontos enfrentados pelas mulheres sensíveis à questão da raça e do gênero dentro das organizações de esquerda e dos sindicatos. A maneira como o sindicato vê a si mesmo e até mesmo a forma como nos referirmos ao magistério possui um forte traço masculino. Não é comum nos referirmos à categoria do magistério (um corpo majoritariamente feminino) como docentes, educadores, trabalhadores em educação ou profissional da educação? O emprego do gênero não só nas análises como, também, na própria grafia das palavras que se referem às professoras é ainda masculino. Quando se destaca o gênero como mais uma dimensão que integra e forma a categoria dos "educadores" corremos o risco de sermos chamadas de "politicamente corretas". No caso da raça somos advertidas de que, ao priorizar tal especificidade, corremos o risco de "dividir" a luta e a organização da classe trabalhadora.

Será que atentar para os mecanismos explícitos e sutis de discriminação racial da sociedade capitalista é dividir a luta da classe trabalhadora? Graças as denúncias e as ações do movimento negro que, hoje, o segmento dos/as educadores/as se posiciona contra as diferentes formas de discriminação racial embutidas, inclusive, no sistema particular de ensino. Observa-se que as mulheres negras estão representadas de maneira mais significativa na rede pública do que na particular. A análise dessa realidade fatalmente nos leva a considerar que existe um mecanismo de discriminação racial inclusive na forma de admissão de professoras da rede privada. Os testes de seleção aplicados pelas escolas particulares, muitas vezes, encobrem escolhas raciais dos donos e donas de escolas. Na rede pública, a entrada via concurso público torna-se um mecanismo mais democrático de admissão, possibilitando uma competição mais igualitária entre os/as candidatos/as. Porém, sabemos que um concurso público, da forma como está organizado em nossa sociedade, ainda impõe barreiras sociais. Se concordamos que raça, classe e gênero estão relacionadas, devemos ampliar a nossa análise e refletir sobre quem são os principais sujeitos sociais atingidos por essas barreiras.

Através da pesquisa aqui discutida notamos que o silêncio e o discurso da igualdade são os recursos mais usados pelas professoras negras e pelo professores negros na instituição escolar. Um novo círculo vicioso se repete pois,a então criança negra, agora, professora, professor, se vê diante de uma grande número de alunos negros com uma história muito semelhante a que viveu. Todavia se na infância desta mulher ou deste homem a pouca ou inexistente presença de professoras negras ou professores negros poderia justificar a ausência da discussão da questão racial dentro do espaço escolar e nas práticas sociais lá

vividas, essa realidade atualmente não representa uma maior inclusão da questão racial como uma discussão pertinente ao processo formativo de alunos brancos e negros, assim como o predomínio feminino de mulheres no magistério não garante a inclusão da discussão sobre o gênero na prática escolar. Contudo, é importante registrar que mesmo incluídas em uma política educacional mais ampla, essas discussões ainda são incipientes no cotidiano e na prática das escolas.

O exercício do magistério público fez com que esses homens e mulheres negros, saíssem da vala comum a que é relegada o negro no Brasil, isto é, do lugar marcado por um pensamento machista e racista e pelas condições sócio-econômicas precárias que os restringe a trabalhos de baixa remuneração e que exigem menor qualificação profissional. Sendo assim a docência,embora pouco atraente quanto a seu retorno financeiro,ainda tem como lastro, o status social de ser portadora de um conhecimento específico e nescessário, estendendo seu valor ao sujeito que a possui.

Essas histórias de vida ressaltam que é preciso reconhecer e respeitar as diferenças dentro e fora da instituição escolar. O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos sobre as relações raciais e tangenciarmos algumas questões de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença.Segundo os depoimentos dos entrevistados ,nem sempre a presença do/a professor/a negro/a foi uma referência positiva para a criança negra da escola pública. Muitas vezes, a expectativa se frustrava já que não havia certa solidariedade na sua relação com a professora negra ou de que esta se posicionasse positivamente quando se referisse à questão racial. Lamentavelmente, nem sempre a realidade correspondeu a esta expectativa.

A presença de colegas de sala negros/as também foi pouco relatada pelos entrevistados. Para alguns depoentes, a presença de negros/as só se fez marcante ao se relembrarem dos quatro primeiro anos de escolarização do ensino fundamental, estudados em escolas públicas de periferia embora dois dos sujeitos da pesquisa,tenham estudado em escola partícular ,sendo que uma professora foi como bolsista numa espécie de permuta que a escola fazia em troca da prestação de serviços domésticos de sua mãe,contudo isso só acentuou sobremaneira a ausência de colegas negros. Vemos, nesse caso, mais um cruzamento entre raça e classe.

A partir dos dados construídos a partir dos relatos dos colaboradores e colaboradoras da pesquisa é possível afirmar que um professor ou professora exerce uma

grande influência sendo um referencial muito forte no contexto das experiências formativas vividas na escola pelos alunos sejam eles brancos ou negros.Muitos são os conflitos raciais que permeiam tanto o ambiente escolar quanto a atuação de professores sejam eles negros ou brancos.Muitas e variadas situações são vividas por esses professores que são tomados por dúvidas do tipo:que atitudes tomar diante dos conflitos vivenciados nas situações em que os alunos discriminam uns aos outros por causa da origem racial? E quando a própria professora ou professor negro é o alvo do preconceito racial, através de comentários dos pais e colegas, da direção da escola e ainda da rejeição de um/a aluno/a? E, ainda, como reagir quando a própria professora se vê como reprodutora de valores racistas? Retomar as histórias de vida de professores e professoras negras e nelas a infância e a escolarização pode ajudar na compreensão do processo de produção da subjetividade negra e assim balizar possibilidades de reflexões e consequentes intervenções no contexto escolar que promovam entre crianças brancas e negras vivências humanizadoras e que contemplem o respeito à dignidade humana.

Na escola é fundamental que os professores, não só aprofundem no conhecimento teórico acerca da questão racial, como, sejam também, os primeiros a desmistificar idéias falsas e desqualificadoras o ser negro/a. Em síntese defendemos com base em nossas reflexões aqui apresentadas,que o formador há que ser formado,do contrário ele continuará ignorando as raízes da problemática racial e social por que passam os seus educandosas negros/as e continuará silenciando-se na hora dos conflitos raciais impedindo assim a sua discussão ,o seu enfrentamento e sua superação pela reconfiguração de práticas sociais mais democráticas.

As tensões e dilemas da construção identitária negra colhidas nas histórias de vida dos professores e professoras negros goianos por nós entrevistados podem representar subsídios para a compreensão da construção identitária de uma forma geral das crianças afrodescendentes que tem hoje na escolarização sua única possibilidade de acesso presente e futuro a bens materiais e simbólicos que lhes garantirão mobilidade social e a construção positiva de sua imagem. Resgatar fatores constitutivos da construção da identidade negra, com sua fluidez, mobilidade e complexidade, a partir de sujeitos envolvidos em um espaço educacional voltado a finalidade precípua de formação humana, pode contribuir para as reflexões sobre a questão e para que práticas educativas e sociais se abram não a tolerância. Porque como bem adverte, o premiado escritor, José Saramago, tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre os seres humanos, da qual estivessem excluídas a tolerância e a

intolerância, e desta forma criar uma relação entre iguais .E assim sendo todos poderiam expressar na sua singularidade, a dignidade de que cada um é detentor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio.*Infância e História*.Trad.Cast.Buenos Aires:Adriana Hidalgo,2001/ 1978.

APPLE, Michael W.Políticas de direita e branquidade:a presença ausente da raça nas reformas educacionais.*Revista Brasileira deEducação*. São Paulo, n. 16, p. 61- 67, jan, fev, mar, abr, 2001.

AUGRAS, Monique. *História oral e subjetividade*. In. Von SIMSON, Olva Rodrigues org. Os desafios contemporâneos da história oral-1996. CMU/Unicamp, 1997.

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe; efeitos para a construção da identidade afrodescendente.In.Inclui dossiê:políticas educacionais e diferenças culturais. *Caderno Cedes*. Educação e Sociedade. Campinas. v. 27, n. 95, maio/ago 2006, pp.429-445.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. *Memórias inventadas. A infância*. São Paulo. Planeta, 2003.

_____.*Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001d.

BAUMAN, Zigmunt.Entrevista. *Tempo Social.*Revista de sociologia da USP,V.16, N.1.p.301-325, jun.2004.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo. Summus, 1984a.

_____. *Obras Escolhidas* Vol. I (tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo. Brasiliense, 1987.

_____. *Obras Escolhidas II*: Rua de Mão Única. São Paulo : Brasiliense, l987.

_____. *Obras Escolhidas Vol. III* (tradução de José Carlos Martins Barbosa, Marcos Moreira e Hemerson Alves Baptista). São Paulo. Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e branquetude no Brasil*. In: CARONE, Irai, BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro. Vozes, 2002, p. 25 – 57.

BERGER, Peter L.& LUCKMANN, Thomas. *A construção social da Realidade.* Rio de Janeiro. Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega (trabalho original publicado em francês).1970.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo. T.A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRITO, Ângela Ernestina C. Entre negro e branco: socialização de filhos mestiços por famílias interétnicas. In: OLIVEIRA, Iolanda e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs). *Negro e Educação, identidade negra*: *pesquisas sobre o negro e educação no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa. Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 185 – 199.

BRITO,Benilda Regina Paiva de. Mulher, negra e pobre: a tripla discriminação.*Revista Teoria em Debate*, N.36, outubro/ novembro / dezembro de 1997.

BROUGÈRE, Brinquedo e Cultura, São Paulo, Cortez.1998.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Paz e Terra.2000.

CAVALLEIRO. Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, *racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CONVERSA AFIADA, Respeito em casa.n.21.set/out de 2003, Disponível em: http://.andi.org.br/notícias/templates/boletins/templatescafiada.asp?articleid=21108.zoneid=2 Acesso:junho de 2007.

CRUZ, M. de A. *Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

D´ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro. Pallas. 2001.

Saramago evoca a infância em novo livro e defende Grass.*Diário de Notícias*,21 de agosto de 2006.Disponível em :http://dn.sapo.pt/2006/08/21/artes/ em: Acesso em:junho de 2007

ENNE, Ana Lúcia. *Discursos sobre a intrínseca relação entre memória, identidade e imprensa*. II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho. GT História do Jornalismo. 2004. www.jornalismo.ufsc.br.

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. *Cadernos Cedes*, ano XXII, número 56. Abril. 2002.

FERREIRA, Jerusa Pires. Os desafios da voz viva. In. Von SIMSON, Olva Rodrigues org. Os desafios contemporâneos da história oral-1996. CMU/Unicamp, 1997.

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de Educadores em serviço, construindo sujeitos, produzindo sigularidades. In. Kramer (Orgs et al). *Infância e educação infantil* Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

FRENETTE, Marco.A cor da infância:a influência na formação da auto-imagem da criança negra.*Raça Brasil*.setembro/99.

FUENTES, Carlos. The mirror of the other, in T*he Nation*, 30 de Março de 1992.

GALZERANI, Maria Carolina Bóvério.Imagens entrecruzadas de infância e de reprodução de conhecimento histórico em Walter Benjamin.In. Ana Lúcia B.; DEMARTINI, Zeila de Brito F. & PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados. 2002.

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

GONÇALVES, Luís Alberto O. de. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação

das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas,Nº 63, p. 27-29, nov. 1987.

GONDAR, Jô; BARRENECHEA, Miguel. *Memória e espaço: trilhas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.Janeiro

GULLESTAD, Mariane. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. In: Sociologia da Infância, pesquisa com crianças. *Caderno Cedes*. Educação e Sociedade. Campinas v. 26, n.91, maio / ago 2005, pp.509-534.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo. Centauro, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In Silva, Tomas Tadeu.org *Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes. 2000 p.73-102

JAVEAU, Claude.Crianças,infância(s),crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: Sociologia da Infância, pesquisa com crianças. *Caderno Cedes*. Educação e Sociedade. Campinas V. 26, nº 91, p. maio / ago 2005.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceira. O que é criança, *Caderno de subjetividade.* São Paulo. PUC, 1996, p. 90-96.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. I Fórum Amazônico de Educação. O pensamento brasileiro em currículo. Belém, Pará. 24 de outubro de 2003.

MARRÈ, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. *Cadernos de Sociologia*,PortoAlegre, UFRGS, v.3, no. 3 jan/jul. 1991 p.89-141.

MELGAÇO, Otacílio. *Enteléuia ou Roteiro para uma excursão poética na Nhecolândia*.http://www.releituras.com/manoeldebarros.

MONTENEGRO,Antônio Torres. História oral de vida: o instante da entrevista.In.VON SIMSON,Olga Rodrigues de Moraes.*Os desafios contemporâneos da história ora 1996.*Campinas:Área de Publicações CMU/Unicamp,1997,p.213-222.

MUNANGA, Kabengele, *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquetude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Conceituar e problematizar as noções de identidade*. Cadernos

PENESB. Niterói, nº 4, p. 73 – 93, 2002.

_____. *Revista raça*. outubro - 2000

_____. Políticas de Ação Afirmativa e Benefício da População Negra no Brasil, um ponto de vista em defesa de cotas. Revista Espaço Acadêmico. Ano II. Nº 22, Marco de 2003. Mensal. Disponível em http://www.espaçoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm Acesso 26/11/07 às 2:37h.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: Lê GOFF,J: NORA, P. Orgs. *História novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.179-193.

NYEMEYER, Ana Maria. *Estudando o silenciamento do racismo e do preconceito numa escola pública da periferia paulistana*. Trabalho apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS. GT. Educação e Sociedade (mimeo).

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades Raciais. Construções da Infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

PASSOS, Joana Célia dos. *Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo*

uma pedagogia multirracial e popular. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, v. 8, p. 21-43, dez. 2002.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). *As crianças: contexto e identidades.* Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança, 1997.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In. *Estudos históricos*,v.5,n.10. Rio de Janeiro, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. In. *Estudos históricos*,v.2, n .3 Rio de Janeiro, 1989.

QUEIROZ, Maria I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” . In: VON SIMSON (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice,1988.

RAMOS, Luiz Henrique da Silva. Na margem negra do rio: pesquisa numa escola do subúrbio carioca. In: OLIVEIRA, Iolanda e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). *Negro e Educação, identidade negra: pesquisas sobre o negro e educação no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 171 – 173.

REZENDE, Mônica Melo de. *A construção da identidade em crianças negras*. 2004. Goiânia. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2004.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O romper do silencio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos afros-descendentes das universidades públicas do Estado de São Paulo*, 2001. 187. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa***,** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 19-23, nov. 1987.

_____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 25-34, maio 1991.

SANTOS, Hélio, Uma visão sistêmica das estratégicas aplicadas contra a discriminação racial. In: MUNANGA, Kabengele (org) *Estratégias e políticas de combate a discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996 pp – 113 – 120.

_____, Negro não é problema é solução. *Caros Amigos*, 4 (69), dezembro, 2002.

SARAMAGO, José,ABN, http://www.abn.com.br/artheitor43tolerancia.htm

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In. Silva, Tomas Tadeu. Org. identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Vozes. 2000 p.73-102.

TELES, Edson Luis de Almeida. Passado, memória e história:o desejo de atualização das palavras e feitos humanos.Ano I.Nº 3.Dezembro de 2001.*Quadrimestral.*Maringá.PR.Brasil.

VASCONCELOS, Fátima.Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. Mesa-redonda “O diverso e o mesmo: a construção das subjetividades contemporâneos”.XII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia social (ABRAPSO),Porto alegre, outubro de 2003.

VOGT, Carlos. Geografia do país da infância. *ConCiência*. 2005 http:www.conciencia.br/reportagens/2005/12/01.shtml

VON ATIZINGEN, Maria Cristina.*História do brinquedo*.São Paulo,Alegro,2001.

ANEXOS

Segue-se uma pequena identificação dos colaboradores desse estudo:

Eliene Soares Cardoso, nascida em Dianópolis, negra, 38 anos, casada, mãe de um menino e uma menina, pedagoga formada pela UFG, professora do ensino fundamental da rede municipal de Ensino do Município de Goiânia e coordenadora na rede estadual de ensino.

Cecília Maria Vieira, 35 anos, negra, nascida em Goiânia, sem filhos, vive em união estável, portadora do curso de magistério o que lhe permitiu o exercício dessa função até o ano de 2005, quando o Centro Municipal Atendimento para Inclusão, a buscou para seus quadros para o exercício de sua formação específica que é a Psicologia. Psicóloga, graduada pela Universidade Católica de Goiás,Especialista em Políticas Públicas, ela se encontra atualmente dando atendimento no Instituto Pestallozzi, graças a um convênio com a Secretaria Municipal de Educação Goiânia.

Divina Nunes, 50 anos, nascida em Pires do Rio, solteira, mãe de uma filha, avó de dois netos, pedagoga, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental.

Laerson Pires Gonzaga, 37 anos, negro, nascido em Goiânia, casado, sem filhos, formado em Educação Física pela ESEFEGO, professor de 1ª fase do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Goiânia.

Orozimbo Cordeiro Júnior, 30 anos, negro, nascido em Goiânia, casado, pai de uma menina, formado em Educação Física pelo ESEFEGO, professor da Rede Municipal de Ensino e que no ano de 2007, está trabalhando no Centro de Atendimento Água Viva dando acompanhamento a crianças portadoras de necessidades especiais.