

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIAM MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS COTIDIANAS

Regina de Fatima de **Jesus** – UERJ

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIAM MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS COTIDIANAS

### 1- Sementes cotidianas:

*Sou uma mulher de 67 anos, mas me sinto como criança, porque quanto mais eu aprendo, mais quero aprender. Recebo essa força de meus ancestrais, que viveram nos engenhos. Sou descendente de escravos e entendo o sofrimento que passaram. Hoje eu coloco meu corpo, minha alma e meu saber a serviço deles. Continuo lutando para criar as oportunidades que eles não tiveram. Hoje sou Beata de Yemonjá. (...) Sou uma cidadã e vivo de luta. Creio que Olórum determinou que a nossa função mais importante se dá quando abraçamos uma causa. Podemos sempre plantar uma sementinha, não importa onde estejamos. A política não deve estar dissociada do nosso dia-a-dia. (...) A luta de uma mulher ajuda a outra a crescer<sup>1</sup>.*

Trazer ao diálogo a fala de *Mãe Beata de Iemonjá* para iniciar este trabalho justifica-se não só por trazer a sabedoria que vem pela *palavra viva*, como nos ensina Bâ (1982) – sabedoria alimentada pela força dos ancestrais que impulsiona à ação, mas porque esta ação mostra-se comprometida com uma causa. É uma ação-semente, uma ação política que se dá no cotidiano, no espaço micro e possui um caráter transformador.

Assim tenho compreendido/ definido o que chamo de micro-ações afirmativas cotidianas: práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afro-descendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial.

São micro-ações afirmativas porque se desenvolvem no micro-espço das escolas públicas, majoritariamente frequentado por crianças e jovens afro-descendentes, principalmente em se tratando do município de São Gonçalo.

---

<sup>1</sup> Mãe Beata de Iemonjá, em entrevista realizada por WERNECK, J. , MENDONÇA, M. (2000) .

Esse cotidiano é um lugar da práxis, como nos ensina Freire ... *se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo* (1996, p. 121), lugar em que rupturas e continuidades se fazem presentes, de lutas e de conflitos, do instituinte e do instituído. Neste sentido, são as micro-ações afirmativas cotidianas, muitas vezes, práticas pedagógicas de caráter instituinte.

Santos (1997) nos diz que o cotidiano comporta tanto a verticalidade de um pensamento hegemônico que impõe suas regras como únicas e incontestáveis, como as horizontalidades de um movimento localmente gerado em que a solidariedade é elemento propulsor das ações dos sujeitos que o compartilham.

Em outra obra, Santos (2000) nos ajuda a aprofundar a questão, pois nos fala das reinterpretações que o tema das verticalidades e horizontalidades pode conter, trazendo a oposição entre atividades pautadas pela lógica do *just-in-time*, do tempo único, da mais-valia universal e das atividades justas, presentes e pautadas pela lógica da vida cotidiana.

A primeira lógica, de uma só temporalidade, pertenceria ao mundo da competitividade, enquanto a segunda, abrangendo diferentes temporalidades simultâneas, pertenceria ao mundo da solidariedade. Contrária à homogeneização do tempo real único, está a heterogeneidade criadora da vida cotidiana, segundo o autor.

Certeau (1996, p. 41) só vem confirmar o dito por Santos (1997, 2000), pois acredita ser possível e urgente descobrir e evidenciar os *procedimentos populares minúsculos e cotidianos* que não se conformam com o convencional e estabelecem um jogo com os mecanismos de disciplina para, então, alterá-los; propõe descobrir as *maneiras de fazer* dos consumidores (ou “dominados”?) que contrapõem a ordem para compor a *contrapartida dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política*. Seriam as táticas cotidianas a manterem os considerados comuns, os “dominados”, no jogo das relações, não unicamente sob domínio da classe hegemônica:

*... pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas* (CERTEAU, 1996, p. 47).

Assim, sendo múltiplas as possibilidades de interferência no cotidiano, considero serem as micro-ações afirmativas cotidianas, próprias desses espaços

compartilhados, possibilidades de construção de novas lógicas que sejam includentes para as crianças e jovens afro-descendentes, a partir de práticas pedagógicas comprometidas com estes sujeitos sócio-histórico-culturais.

Gusmão nos faz pensar em como se sentem os(as) afro-descendentes em nossa sociedade e como são tratados(as), muitas vezes, nos cotidianos escolares, quando diz que: *o que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abduque daquilo que se é, para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso é o branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e como tal, superior* (2000, p. 12). Neste sentido, ao construir a noção micro-ações afirmativas cotidianas, parti do conceito de *Ação Afirmativa*, por considerar que há muito a fazer na educação por meio de práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a superação da desigualdade étnico-racial que ainda se faz presente no cotidiano escolar que não se inspiram, meramente, na Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da *História e cultura afro-brasileira*”<sup>2</sup>.

Henriques (2002), partindo da idéia contida no documento da Unesco (1960), na Convenção contra Discriminação na Educação, aponta para o fato de que *a educação compõe o núcleo de uma estratégia de direitos humanos orientada pela garantia das liberdades substantivas dos indivíduos e pela recusa da discriminação* (2002, p. 15). A educação teria papel preponderante na transformação da situação de desigualdade entre indivíduos de diferentes segmentos étnico-raciais, mas tal superação não se deu e continua a defasagem histórica entre a população negra e a população branca e os dados contidos no estudo de Henriques (2002) expressam a desigualdade brasileira que é racial, tomando como referência dados da realidade educacional: *... a distribuição da escolaridade entre negros é significativamente pior do que entre os brancos* (2002, p. 35).

Em nome da falaciosa democracia racial foi e ainda é negada a imensa desigualdade existente na sociedade brasileira, afirmando-se que no Brasil há apenas uma desigualdade de caráter social, afastando a possibilidade de se pensar em racismo. O que não se discute é que essa desigualdade é fruto de um *acordo social* excludente, que,

---

<sup>2</sup> A Lei 10.639/03 modifica a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino.

segundo Henriques (2002), não reconhece a cidadania para todos; assim, há cidadanias distintas, com direitos e oportunidades também distintos.

No entanto, a partir da mudança de perspectiva e tratamento da igualdade formal para substancial e dinâmica, surge a idéia de “*igualdade de oportunidades*”. Às políticas sociais que buscam viabilizar a *concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ação afirmativa” ou, na terminologia do direito europeu, de “discriminação positiva” ou “ação positiva”* (GOMES, 2003, p. 20).

Assim, importa pensar, no âmbito dessa discussão, quais são as micro-ações afirmativas cotidianas que têm sido implementadas por professores(as) da rede municipal de educação de São Gonçalo, no sentido de buscar transformar essa realidade. Para tal, a pesquisa desenvolvida mapeou, nas escolas gonçalenses, práticas pedagógicas consideradas de caráter anti-racista e, após a apresentação do projeto de pesquisa, passou a ouvir as narrativas de professores(as) que desejaram compartilhar suas experiências.

## **2- Caminhos da pesquisa:**

A História Oral tem sido uma opção epistemológica, um compromisso ético e político com a reconstrução e valorização da experiência que vem por meio da *palavra viva*, como nos propõe Bâ (1982), ao trazer a cosmovisão da Tradição Oral Africana. As narrativas são consideradas espaços privilegiados para a apreensão e compreensão das ações da prática cotidiana, trabalhando com a concepção de que a palavra oral tem valor por si. E, como nos ensina o autor: *o que se encontra por trás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho (...) a ligação entre o homem e a palavra* (BÂ, 1982, p. 182).

Portelli (1997), reforça minha argumentação em relação á opção pela história oral quando diz que *como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência* (p.17). Por isso, as experiências narradas e colhidas em entrevistas temáticas, são compreendidas como possibilidades de repensar práticas emancipatórias para os sujeitos cotidianos e, em se tratando da comunidade de São Gonçalo, majoritariamente, afro-descendentes.

A noção de *encruzilhada* (MARTINS, 1997) presente no sistema filosófico-religioso de origem iorubá, é tomada não só como metáfora explicativa para as tramas entretecidas pelas narrativas, mas como princípio epistemológico para as tramas entretecidas no âmbito social, envolvendo as relações étnico-raciais. Assim, ajuda-nos a encontrar múltiplos sentidos nas experiências narradas pelos sujeitos cotidianos, pois a *encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação* (MARTINS, 1997, p. 28)

A pesquisa evidenciou a importância do rico processo que experienciamos se nos dispusermos a seguir não só o caminho traçado, mas as trilhas apontadas pelas *encruzilhadas* nos muitos caminhos percorridos, por isso, destaco a mudança de estratégia no levantamento dos(as) professores(as) que possuem práticas que chamo micro-ações afirmativas cotidianas, que, *a priori* se daria de forma indireta, por intermédio da direção das escolas, mas que, no diálogo com uma pesquisadora da instituição onde atuo, foi anunciando outra possibilidade pois, ao divulgar o projeto, tive a indicação de uma professora, que ao ser entrevistada anunciou outros nomes de professores(as) da rede. Outra experiência: ao apresentar um trabalho, no Dia Internacional de Histórias de Vida, um dos professores que assistiam a apresentação procurou-me, e disse desejar participar da pesquisa, sugerindo, em sua entrevista, outros sujeitos.

Seguindo mais uma vez a sabedoria africana, tenho procurado *manter-me à escuta*, ouvir a experiência cotidiana e seguir não só o caminho proposto inicialmente, mas as possíveis trilhas que anunciam novas possibilidades. Assim, o processo de entrevistas tem se dado numa rede de experiências em que um(a) narrador(a) anuncia outros(as) narradores(as) e vamos seguindo essas pistas. O mapeamento das experiências tem se dado de forma instituinte, evidenciando a riqueza de práticas cotidianas que não dependem, muitas vezes da obrigatoriedade institucional.

### **3- Experiências cotidianas narradas:**

Foram entrevistados, de agosto a dezembro do ano de 2008, vinte e sete professores(as) da rede pública – municipal e estadual – do município de São Gonçalo.

Muitas das entrevistas são bastante longas, em que o(a) narrador(a) conta para além de suas práticas pedagógicas, vai trazendo suas histórias de vida (trajetórias pessoais e profissionais), as circunstâncias nas quais aconteceram, mesmo conhecendo a temática que envolve as práticas pedagógicas de caráter anti-racista e tendo lido o projeto de pesquisa *a priori*. Pela aproximação com a tradição oral africana podemos compreender melhor porque tal fato se dá, nas palavras de Bâ (2003, p. 14), quando nos diz que para um africano de sua geração é difícil resumir um acontecimento: *o relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito.*

E, se estamos falando em memória, a contextualização e a repetição se fazem presentes. Assim, são os(as) professores(as) narradores(as) que vão revelando por meio das experiências não só a dimensão individual, mas a coletiva. Evidenciando que essas histórias precisam ser contadas para que aprendamos com sua sabedoria.

Após serem feitas as transcrições, tentando ser o mais fiel possível ao momento da narrativa, mesmo reconhecendo com Portelli (1997), que qualquer forma de *transcrição* já é uma *tradução*, fui passando de uma *escuta sensível* a uma leitura minuciosa, tentando buscar em cada entrevista as narrativas que possibilitem compreender melhor a temática em estudo. Assim, neste trabalho, busco trazer ao diálogo o que os(as) professores(as) reconhecem em suas práticas pedagógicas como micro-ações afirmativas cotidianas, com o intuito de compreender e não de interpretar o que dizem.

As micro-ações afirmativas cotidianas podem ser compreendidas de diferentes maneiras, dependendo da prática pedagógica dos(as) professores(as) narradores(as), pois existem práticas que se dão ocasionalmente, quando o(a) professor(a) considera importante fazer uma interferência no cotidiano; existem práticas que são pontuais, ou seja, o(a) professor(a) trabalha com a temática relações étnico-raciais em determinados momentos do ano, em datas comemorativas ou em eventos promovidos na instituição escolar; há os(as) professores(as) que trabalham sistematicamente, pois a temática em questão perpassa todo o currículo, independentemente da área ou disciplina lecionada.

Oliveira (2006), em pesquisa realizada com egressos do curso de especialização na Educação da População Negra, ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb/FEUFF), *sobre a inclusão dos estudos sobre a população*

*negra no seu trabalho pedagógico em sala de aula*, categorizou as práticas em *inclusão ocasional*, *sistemática* e *ocasional/sistemática* (p. 182), aproximando, de certa forma as pesquisas e ajudando-nos a melhor compreender nossa realidade pesquisada.

No entanto, independentemente do caráter dessas micro-ações afirmativas, é evidente que partem de professores(as) comprometidos(as) com a transformação da realidade, que reconhecem o importante papel da educação neste sentido.

#### **4- As narrativas... as micro-ações afirmativas**

Vamos começar trazendo ao diálogo a fala de Érica, da E. M. Zulmira Mathias Netto Ribeiro, que é diretora, mas trabalhou muito tempo com Educação Infantil e, em sua narrativa, traz muitos eventos de preconceito e discriminação pelos quais passou, não só pelas famílias das crianças, como por parte de colegas de trabalho, direção de escola e de outros profissionais da área. Narra, também, o preconceito por parte das crianças, mas deixa bem claro que *o preconceito é incutido pelo adulto, não é pelas crianças, não*.

Por sua história de vida, a professora vai assumindo uma postura de interferência no cotidiano escolar de forma ocasional, aproveitando as situações, não só em relação às crianças, mas a toda comunidade escolar, pois sua prática volta-se à busca por afirmação da identidade étnico-racial:

*... hoje eu vou contar uma... experiência que foi no início da... da minha vida profissional na escola, hoje a menina já é mãe (...) Em todas as brincadeiras da Educação Infantil que eu dava, ela arrancava um pano e botava na cabeça e ficava. Ela era negra também. Ficava balançando e tal e não gostava de brincar com crianças negras. Eu sempre observando aquela menina. (...) “Keli, puxa, deixa sua amiguinha brincar” e Keli diz: “há, há... ela é preta, ela não vai brincar, não”. Ela é negra. “Tia Érica também é negra, a colega é negra, a outra coleginha é negra, você é negra”. Keli diz: “Eu sou negra? Num sou, não! Olha meu cabelo, tia”. (...) Então é assim essa, essa experiência que estou contando pra você, que achei muito interessante, que eu tenho que conscientizar, até hoje eu passo por ela...*

A interferência da professora, nesta e em outras experiências narradas parece dever-se ao fato de ter sua identidade étnico-racial assumida, o que nos coloca diante do pensamento de Ramos (1995), quando o autor diz ser preciso *perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa*. E a professora parece querer descortinar, promover um processo de desalienação junto às crianças. Ela busca, em seu cotidiano, o que o autor propõe: perceber a venda nos olhos,

impregnada pelo fetiche da brancura: *É como se saíssemos do nevoeiro da brancura – o que nos parece olhá-la em sua precariedade social e histórica* (RAMOS, 1995, p. 243).

Como afirmado anteriormente, não pretendo analisar as práticas pedagógicas, mas buscar compreendê-las no que trazem de possibilidades de transformação da realidade de racismo no cotidiano escolar.

A professora Josinete, que trabalha com Filosofia e Espanhol em turmas do Ensino Médio, no C. E. Nilo Peçanha, conta que a escola costuma trabalhar com temas e no ano de 2008, o projeto, que envolvia outros professores, objetivava *resgatar na nossa Literatura a nossa produção vinda de afro-descendentes*, no sentido de oferecer referenciais de identificação e valorização da cultura negra.

O trabalho desenvolvido pela professora pode ser considerado sistemático, pois inclui no currículo, questões étnico-raciais, independentemente da disciplina; convida palestrantes para discutirem a temática na escola; aproveita acontecimentos na escola ou na sociedade para problematizar, desmistificando a pretensa democracia racial e tendo em vista o oferecimento de referenciais de identificação aos(às) jovens negros(as).

Em sua narrativa que é longa, repleta de muitos exemplos encadeados de sua prática pedagógica, em determinado momento diz já ter sido chamada de “professora temática”, respondendo que não está sempre trabalhando um tema:... *estou sempre trabalhando a mesma coisa, só que eu procuro usar as coisas do cotidiano para identificar as nossas falas em sala de aula* e citou como exemplo o que vem realizando em Filosofia, ao trabalhar Ideologia:

*Nesse momento a gente está trabalhando com ideologia, é... então eles tão pegando os políticos, as campanhas partidárias, as charges para buscar nelas os discursos ideológicos, esses papeizinhos que eles recebem nas ruas eles estão tentando... aí eles estão verificando “Ué, engraçado, não tem nenhum retrato de negro nesse papel? Nós não temos candidatos negros?”. “Temos”. “Mas cadê, que a gente não recebe (...) “Eu quero que vocês tentem pensar o seguinte: qual é discurso ideológico que está por trás de uma coisa que a gente chama democracia racial?” (...) “Tentem observar mais o discurso e a prática, o que é que a gente vê...(...) Estou tentando fazer com que eles comecem a entender ideologia a partir deles mesmos, a partir da pele dele mesmo, a partir da posição que ele ocupa dentro do município, né? Onde é que você mora? (...) Quais são as nossas condições de existência pra tentar entender uma frase ideológica que diz: Brasil um país de todos! Questionar esse “todos” e nesse “todos” existe aí dentro um discurso ideológico que a gente vê também, um discurso de classe, um discurso racial.*

Sua narrativa é de extrema importância para compreendermos o quanto pode ser feito na prática cotidiana, independentemente da disciplina. O desvelamento da realidade parece ser condição indispensável para a transformação da mesma.

Josinete questiona, também, a especificidade da discussão étnico-racial, que, sob seu ponto de vista, pela leitura da lei 10.639/03 parece ser da disciplina História, Literatura e Artes, trazendo ao diálogo a fala de Palmira, outra professora entrevistada.

Palmira, professora do C. M. Ernani Faria, fez cursos em decorrência da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e foi responsável pelo Projeto “A Cor da Cultura”<sup>3</sup> na escola. Ela diz que ao ser chamada para estudar a lei, não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto e percebeu, também, que a própria prefeitura *não tinha uma leitura correta porque eles achavam que era só História, Literatura e Artes e eu falei que a leitura que eles fizeram da lei era equivocada, a lei fala “preferencialmente”, então, não exclui os outros conteúdos*. O que aproxima a leitura da professora Josinete e mostra, talvez, o porquê da dificuldade de implementação nas escolas, questão levantada, também, pelo professor Reinaldo, da E. M. Raul Veiga: *... e atualmente eu continuo tentando com História, né? que dizem que não existem histórias verdadeiras, né? Existem versões, mas tentando, mas tentando de todo jeito colocar em prática essa Lei 10.639*.

Assim, pela narrativa de Palmira, as micro-ações afirmativas em sua prática, foram motivadas pela leitura da lei, pela inserção no projeto “A Cor da Cultura”, como ela afirma. Seu trabalho pode ser considerado de caráter ocasional, é mais um trabalho de sensibilização e da busca pelo respeito às diferenças, como ela mesma afirma.

Em relação aos demais professores da escola, diz ver atuações pontuais e cita algumas professoras, que também foram entrevistadas. Ela fala das dificuldades de desenvolver um trabalho coletivo e de alguns entraves encontrados, principalmente entre os(as) professores(as) e conta um episódio:

*Pediram minha contribuição... Pra que a gente pudesse montar um projeto na escola de valorização da vida afro-brasileira, né? E a matemática, de conhecimentos trazidos, oriundos desse continente pra matemática no mundo. Ai, tem um professor diz o seguinte: Que não tinha tido nada. Que os negros não tinham contribuído pra nada! Que ele não podia falar de um grupo que nunca tinha feito nada pela matemática do mundo! Ele falou: “Você me diga o nome de alguém que ganhou o prêmio Nobel na área de*

---

<sup>3</sup> “A Cor da Cultura”, é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre: Canal Futura, Petrobrás, TV Globo, Cidan, Seppir.

*exatas?” Ele falou assim: “Não tem ninguém! Então, os negros não serviram pra nada”. Aquilo ali, eu acho que se você me perguntar, eu acho que foi uma das coisas que mais me chocou aqui dentro da escola!*

O racismo explícito do professor traz embutida a ignorância, falta de conhecimento acerca da sabedoria africana e Cunha Jr. e Menezes (2003) nos ajudam a compreender esta relação: *o desenvolvimento do pensamento matemático-geométrico é intrínseco à história africana. Segundo GERDES (1982), a simetria é uma das características mais presentes em muitos padrões das diversas culturas africanas* (p.312). E, exemplificando, traz a tecelagem africana, com sua complexidade na padronagem. Os autores nos dizem ainda, que um professor de estudos comparativos em Ohio State University, percebeu padrões geométricos complexos nas estruturas de áreas de assentamentos africanos e, segundo Cunha Jr. e Menezes, embora não constatando razão especial para o aparecimento desses fractais na cultura africana, *ficou comprovado que seu uso é intencional e permeia a vida dos povos africanos, desde o trançado dos cabelos, os sistemas de contagem, passando pelos rituais religiosos e relações sociais* (2003, p. 313).

*Os colonizadores prepararam um assalto à nossa história*, nos diz Ki-Zerbo. Para o autor, embora mais curta que o tráfico dos negros, a colonização foi mais determinante, causando maior alienação. *A África é o berço da humanidade. Todos os cientistas do mundo admitem hoje que o ser humano emergiu na África. Ninguém o contesta, mas muita gente esquece isso* (2006, p. 13). E em relação à ausência de referência à história da África durante seus estudos, sua formação: *... mas nada sobre a África! Pouco a pouco essa exclusão foi-me parecendo uma monstruosidade* (*ibid*, p. 14).

E essa *exclusão monstruosa*, intencional e ideológica, muitos danos têm causado às construções identitárias afro-descendentes. Assim, Cunha Jr. e Menezes propõem, em seu artigo, que o ensino de matemática e geometria nas escolas, tenha por base as culturas africanas e afro-descendentes (2003).

Em outro sentido, Palmira propõe um trabalho pedagógico a partir das omissões nos livros didáticos, no sentido de denunciar a ausência da temática e mesmo, os erros históricos, a ideologia presente, aproximando-se da prática proposta pela professora Josinete, que trabalha com a temática em Filosofia: *...Até um material ruim, é um material pra se trabalhar a questão étnico-racial. Porque você vai trabalhar com os alunos o silêncio, a omissão, você vai trabalhar as imagens. O que essas imagens vão de encontro ao que é Brasil.*

A proposta de trabalho da professora Rosângela, citada por Palmira, também professora da E. M. Ernani Faria e trabalhando com turmas do primeiro segmento do Ensino fundamental, aponta para um trabalho com Literatura junto às crianças, a fim de oferecer referenciais de identificação que as aproxime de sua ancestralidade africana:

*É, geralmente eu trabalho com texto, que eu sou professora de Literatura... fica mais próximo do meu trabalho. Eu acho que isso enriquece a criança ainda mais, de ver realmente como o negro tem que ser inserido na sociedade, que não é uma doença, é uma raça, que nós viemos de ancestrais que vieram pra cá, que muitos eram reis e rainhas na terra deles que foram vendidos por guerras, por tribos. (...) sempre ressaltando que o negro é lindo, que nós temos diferenças, traços que são diferentes dos brancos, mas que são nossos traços, são nossas raízes...*

Se por um lado, Rosângela faz um trabalho que não reconhece como sistemático, dizendo que procura trabalhar preparando trabalhos de culminância nas datas comemorativas, o que parece é que sua prática está para além de trabalhos pontuais, pois é uma professora negra e a afirmação da identidade étnico-racial parece funcionar como micro-ação afirmativa cotidiana, interferindo na afirmação das crianças.

A professora Sheila, da E. M. Jovita Maria de Jesus, juntamente com outras professoras da escola, conta que têm feito um trabalho de caráter ocasional, também no sentido de oferecer referenciais de identificação às crianças negras, tal qual a professora Rosângela:

*...eu pedi um trabalho, uma pesquisa, onde eles trouxeram figuras de negros que estão em evidência na mídia... “Tia, tá difícil achar é... artistas têm mais brancos”. Então, ali eu abordei o fato do negro realmente ser... não ter um espaço tão amplo como o branco. E ali eu falei sobre o preconceito e eles tiveram assim, a dificuldade de se reconhecer como negros. “Não! Eu não sou negro, sou moreninho, eu sou...marrom bombom.”. Mas, a questão de dizer: eu sou negro, não reconhecer isso. Até a própria família! Muitos vieram dizer: “Olha, minha mãe mandou dizer que na minha casa só tem branco, né?! Minha avó, meu bisavô. Eu não conheço nenhum negro na minha família. Que eu sou marrom bombom!”...*

As marcas da ideologia do branqueamento ainda se fazem presentes na sociedade brasileira, mesmo que a tese tenha falhado em seu sentido biológico:... *seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços* (MUNANGA, 1999, p. 16), o que prejudica a afirmação das identidades em suas diferenças, pois todos tentem ingressar na identidade branca, considerada padrão e superior.

Nessa busca por assemelhar-se ao branco, *quem pode fugir, foge*. Ao fugir do fenótipo, as crianças da turma de Sheila e suas famílias, têm a pretensão de fugir dos estereótipos, do racismo na sociedade. O que nos aproxima do exemplo trazido por Munanga, quando relata a pesquisa realizada a partir dos dados censitários de 1980, pelo historiador Clóvis Moura, que encontra 136 auto-definições de cor da pele por parte dos brasileiros. *Moreninha, marrom, marrom bombom*, são exemplos dados pelas crianças.

A práxis cotidiana comprometida com a transformação da realidade e com a afirmação da identidade étnico-racial, por meio de diferentes estratégias de ação vai apontando uma diversidade de micro-ações afirmativas.

Assim, duas professoras entrevistadas em uma mesma escola, a E. M. Mário Quintana: Geni e Angélica, a primeira, de Geografia e a segunda de Artes, encontraram em seus *quefazeres* muito em comum e têm articulado suas ações no sentido de potencializar o pertencimento étnico-racial das crianças e valorizar, também, o cotidiano do bairro no qual se situa a escola: Engenho Pequeno – que pelo próprio nome já diz ter sido um engenho. Pela narrativa da professora Angélica, um bairro cuja história precisaria ser valorizada. As crianças, de vez em quando, chegam com novidades: grilhões e outros objetos utilizados durante o período de escravidão, que são desenterrados pelas crianças nas escavações feitas quando brincam nos arredores.

Angélica diz que todo o trabalho que tem realizado, partiu da iniciativa junto à professora Geni, que foi quem a indicou para a entrevista:

*O primeiro trabalho foi um trabalho com a professora Geni, de Geografia, a gente está sempre fazendo um trabalho em conjunto com relação a isso, e aí eu vou desenvolvendo em sala de aula. Sempre que eu tenho o conteúdo que eu trabalho, eu sempre tento mostrar uma visão da cultura afro-brasileira. (...) É ... esse ano eu trabalhei... porque todo mundo acabou falando sobre a vinda da Família Real e aí eu queria mostrar essa vinda como que foi pro negro aqui no Brasil, né? O que é que estava acontecendo. Aí eu busquei o Debret para fazer um trabalho com os alunos, mostrando o cotidiano desse negro, e como várias pranchas de Debret mostram a questão da violência, mas mostram a questão também da cidade. Então, a gente foi trabalhando essas questões dentro da sala de aula. E o Mário Quintana é muito específico, porque a gente trabalha com EJA, lá. ... é interessante, assim, eles também se reconhecerem, naquelas, naquelas imagens, né?*

O trabalho que a professora desenvolve com as imagens de *Debret*, também se transformou em um projeto de pesquisa, premiado no município do Rio de Janeiro, onde ela atua em uma escola pública. Interessante é perceber como a preocupação em articular o

conteúdo com a realidade dos sujeitos cotidianos, pois parte da realidade para desvelar as condições de vida dos sujeitos e transformá-la, garantindo o acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido pela humanidade, que é direito de todos:

*... a gente fez um trabalho agora com Mestre Vitalino, e aí eu fui mostrando os trabalhos, né? as negras que ele fez e tal, e elas se reconhecendo: “Ah, eu carregava água assim”, reconhecendo até o próprio local, né? (...) mostrei todas as imagens, conversamos sobre ele, falamos sobre a vida dele, e... como que surgiu a escultura na vida dele e tal, e como que foi um diferencial pra vida e pra comunidade, que a gente sempre fala isso, que tem que ter um diferencial de vida da comunidade porque é a partir disso que você pode transformar alguma coisa.*

Geni, que compartilha o trabalho com Angélica, diz que o racismo não é um ponto de partida em sua prática, é da intolerância é que ela parte, discutindo conceitualmente suas diferentes manifestações. Narra a experiência com o filme *Quando o crioulo dança*, dirigido por Dilma Lóes, que além das piadinhas preconceituosas em relação ao negro, traz o preconceito em relação à cidade de São Gonçalo e, para quem nega ter preconceito, é um estímulo a pensar e discutir: *... quando começa com aquela piadinha que envolve São Gonçalo, eles ficam furiosos. ... eles se sentem feridos e atingidos, quando falam: “gonçalense não é nada”.*

A articulação da realidade de vida pessoal e profissional dos sujeitos cotidianos, principalmente em se tratando dos jovens e adultos da EJA, com a realidade do bairro Engenho Pequeno, faz parte da prática das professoras e as aproxima da proposta de trabalho narrada pelo professor Marcus Vinícius, do I. E. Clélia Nanci, evidenciando que as construções identitárias individuais são perpassadas pela dimensão coletiva.

O professor Marcos Vinícius, de Geografia, foi mencionado por alguns entrevistados, pela elaboração e participação do Projeto Portal da Consciência e nos conta como surgiu e qual seu caráter:

*... Esse projeto surgiu de um grupo inicialmente de professores negros e animadores culturais negros, também, no qual a gente vê que o perfil dos estudantes do tradicional Instituto de Educação Clélia Nanci mudou. (...) ... nossa clientela, e uma boa parte dela é negra, a gente começou a perceber que essas práticas e atividades negras elas não acontecem dentro do espaço escolar. (...) Então, esse projeto inicialmente, ele teve uma proposta também de fazer uma explosão! Não é?! De a gente dar uma explosão com alguma proposta, com alguma coisa que falasse ou então, que a gente pudesse narrar o que é ser negro, o que é negro, alguma coisa assim. E aí, a gente trabalhou... (...) A nossa maior luta dentro desse espaço é pra conquistar o*

*professor a perceber o quanto que a contribuição da cultura afro-brasileira ou africana no Brasil, melhor dizendo, ela se faz necessária e se faz viva e presente.*

*(...)... no primeiro ano ele foi uma revista ou foi um jornal com imagens. O nosso pouco, que a gente trouxe, foram questões e reflexões ligadas à africanidade e ligadas a São Gonçalo. Então, uma coisa está vinculada à outra. E... o que a gente tentou, junto dessa metodologia, é trabalhar um pouco na perspectiva da resiliência. Quais são as coisas que a gente pode trabalhar pra fazer com que nosso aluno, ele comece a incorporar práticas, que ele mais à frente vai conseguir superar os obstáculos que a vida coloca. Não apenas em relação à sua negritude, mas sua negritude e seu lugar.*

A narrativa do professor Marcus Vinícius é longa e vai entrelaçando ações e comentários sobre as ações, a própria questão de se trabalhar o projeto na perspectiva da resiliência nos dá oportunidade de complexificar o diálogo, no sentido de pensarmos se não são as micro-ações afirmativas cotidianas, práticas resilientes, pois trabalham buscando promover a superação da realidade, mesmo diante das adversidades com as quais convivem os sujeitos cotidianos?

O que se percebe é que, para além da potencialização do pertencimento étnico-racial, há uma preocupação com a valorização do espaço, da história e das práticas locais, que, por ser a comunidade gonçalense, majoritariamente afro-descendente, muito revela das raízes africanas de nossa cultura.

### **5- O Portal da Consciência – abrindo a uma conclusão provisória**

A narrativa do professor Marcus Vinícius vai enredando outros sujeitos e contando os caminhos percorridos pelo projeto, que vai criando raízes no cotidiano escolar e se expandindo para novas ações: ... *então, as realizações desses alunos com os professores que começam a colidir com o projeto, começam a aflorar coisas assim... inenarráveis! Que acabam transcendendo e superando a fase que a gente está...*

*... o projeto começa a ficar grandioso, começa a ficar gigante! E dentro desses três anos que a gente veio mais nessa repercussão toda, veio lapidando a proposta. Porque, essa proposta ela não se fechou. A gente, nesse terceiro ano, a gente está com coisas... amarrações mais concretas. A gente colocou no projeto capacitação de docente e discente, até... a culminância que vai ser em novembro (...) ... a gente está o tempo inteiro tentando preencher essas lacunas. E lacunas que eu não tenho... eu não me lembro de ver isso na universidade! Eu me lembro vagamente de ver um ou outro professor falar...eu não lembro dessas conexões: África-Brasil. Eu não lembro de textos...*

Aproveitando as palavras do professor: *começam a aflorar coisas assim... inenarráveis*. As micro-ações afirmativas vão do trabalho cotidiano, mais especificamente, à busca por superar a lacuna histórica na formação dos(as) professores(as). Assim, essa pesquisa vai possibilitando, também, estabelecer elos por meio de um comprometimento comum com a transformação da realidade de exclusão com a qual ainda convivem os(as) afro-descendentes em nossa sociedade, permitindo vislumbrar possibilidades emancipatórias por meio da educação, nossa ferramenta de luta por uma sociedade mais justa, humana, igualitária, em que princípios como solidariedade e respeito às diferenças sejam re-inventados ou, se possível, buscando nossa ancestralidade africana, re-encontrados em sua origem, tendo em vista que esses valores se encontram na cosmovisão africana.

As micro-ações afirmativas evidenciadas nas práticas pedagógicas de professores(as) da rede pública de São Gonçalo, muito têm a nos ensinar, pois trazem a sabedoria de uma comunidade afro-descendente, que por práticas emancipatórias vai re-encontrando e se re-encantando com suas raízes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÂ, A. H. 2003. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas.
- \_\_\_\_\_. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.) *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1982. Paris: Unesco, 1980.
- CERTEAU, M. 1996. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA Jr. H., MENEZES, M. S. Formas geométricas e estruturas fractais na cultura africana e afro-descendentes. (p.307-320). In: BARBOSA, L. M. A., SILVA, P. B. G. S., SILVÉRIO, V. R. (orgs.). 2003. *De preto a afro-descendente – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. (p. 15-57). In: SANTOS, R. E., LOBATO, F. (orgs.). 2003. *Ações afirmativas – Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

- GUSMÃO, N. M. M. desafios da diversidade na escola. (p. 9 - 28). *Revista Mediações*. Vol. 5, Nº 2, jul./ dez. 2000. Paraná: Universidade Estadual de Londrina.
- HENRIQUES, R. 2002. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: Unesco.
- KI-ZERBO, J. 2006. *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Pallas.
- MARTINS, L. M. 1997. *Afrografias da memória*. Belo Horizonte: Mazza/Perspectiva.
- MUNANGA, K. 1999. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes.
- NASCIMENTO. A. 1968. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: G. R. D Edições.
- OLIVEIRA, I. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar (p.179 – 208). In: \_\_\_\_\_. (org.). 2006. *Cadernos Penesb 6*. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Eduff/ Quartet.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PARELMUTTER, D., ANTONACCI, M. A. Abril/1997a. *Ética e história oral*. Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, nº. 15. (p. 13-33). PUC, São Paulo.
- RAMOS, G. 1995. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- SANTOS, M. 1997. *Técnica espaço tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- WERNECK, J. , MENDONÇA, M. Tradição e religiosidade (entrevista realizada com Mãe Beata de Iemonjá). In: WERNECK, J. , MENDONÇA, M., WHITE, Evelyn C. (orgs.) 2000. *O livro da Saúde das Mulheres Negra – Nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas/ Criola

