



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

TÂNIA MARIA CÉSAR CARNEIRO

**HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS VIVIDAS: A CONSTITUIÇÃO DE
IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS**

**JOÃO PESSOA-PB
2014**

TÂNIA MARIA CÉSAR CARNEIRO

**HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS VIVIDAS: A CONSTITUIÇÃO DE
IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marluce Pereira da Silva.

**JOÃO PESSOA-PB
2014**

C289h Carneiro, Tânia Maria César.

Histórias contadas, histórias vividas: a constituição de identidades de professores/as negro/as / Tânia Maria César Carneiro.- João Pessoa, 2014.

78f.

Orientadora: Marluce Pereira da Silva

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Discurso. 3. Identidade étnico-racial. 4. Docentes negros/as.

TÂNIA MARIA CÉSAR CARNEIRO

**HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS VIVIDAS: A CONSTITUIÇÃO DE
IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS**

Trabalho dissertativo apresentado no dia 29/08/2014, pela mestrandia Tânia Maria César Carneiro e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:



Professora Doutora Marluce Pereira da Silva - CCAE/UFPB
Coordenadora da Banca Examinadora-Orientadora



Professora Doutora Eliane Ferraz - MPLE/ CCHLA/ UFPB
Examinadora Interna



Professor Doutor Ageirton dos Santos Silva – IFPB/PB
Examinador Externo



Professora Doutora Ana Cristina de Sousa Aldrigue – MPLE/CCHLA/UFPB
Examinadora Interna/ Suplente

JOÃO PESSOA-PB
2014

Dedico

Aos eternos amores, Natalia e Manoel Davi, companheiros inseparáveis que aprenderam a suportar, com nobreza angelical, os intermináveis momentos de ausência materna.

AGRADECIMENTOS

Ao **Pai Celestial**, pela oportunidade de renascer;

Aos **docentes entrevistados, colaboradores** desta pesquisa, que se dispuseram a desnudar suas identidades afloradas por meio das narrativas, expondo, de certa forma, as histórias de vida.

Aos meus pais, **Francisco Carneiro Bastos** (*in memoriam*) e **Vanda César Carneiro**, por dedicarem toda a vida à educação de sua prole, fazendo-se presente na madrugada de todo primeiro dia de matrícula nos portões do Grupo Escolar Rio Branco, Grupo Escolar Coriolano de Medeiros e no Colégio Estadual, na cidade de Patos - PB.

Aos **meus irmãos e irmãs**, pelo apoio e conforto fraterno e por assumir, muitas vezes, tarefas familiares de minha responsabilidade com sentimento de amparo e proteção.

A minha Orientadora, a Professora Doutora **Marluce Pereira da Silva**, presença amiga e parceira desse caminho, por ter acolhido a minha ideia inicial e me adotado posteriormente como membro de um dos seus projetos. Pelo compromisso, paciência e dedicação com que me conduziu nessa caminhada, desde a construção do projeto inicial até a finalização desse trabalho.

A Professora Doutora **Inês Caminha Lopes Rodrigues** pelas generosas palavras de aconselhamento e incentivo, para que eu retomasse os estudos. A vivência profissional em sua companhia no Centro de Capacitação de Professores – Cecapro revitalizou a minha autoestima pessoal e profissional, fazendo-me acreditar no sonho possível.

A amiga irmã **Marlene César Bezerra** (*in memoriam*) com quem, ainda adolescente, aprendi a dar os primeiros passos na missão de educar.

Ao Professor Doutor **Wilson Honorato Aragão** - PPGE/CE/UFPB, e à Professora Doutora **Eliane Ferraz** - MPLE/CCHLA/UFPB, pela presteza com que aceitaram o convite para integrar a Banca de Qualificação do meu projeto, contribuindo com apreciações e sugestões que favoreceram o aperfeiçoamento desse trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - (MPLE), pelas orientações e pelas oportunidades de debates e discussões que me conduziram a buscar as trilhas teóricas pertinentes à minha pesquisa.

Ao Professor Doutor **Ageirton dos Santos Silva** – IFPB/PB, e à Professora Doutora **Eliane Ferraz** - MPLE/CCHLA/UFPB, por se dedicarem à análise final do meu texto e respeitosamente sugerirem os toques finais, durante a participação na Banca Examinadora no momento da minha apresentação deste trabalho.

Às colegas: **Rosa Núbia**, **Elma Silvanda** e **Dione Marques**, companheiras integrantes do grupo de estudos, enfrentando o desafio de mergulhar no campo de outros saberes. Oriundas de formação inicial do estilo eclético, assumimos com afinco e determinação aprender mais uma área do conhecimento: o da Linguística, seguindo a trilha da disciplina, da cumplicidade, e do compartilhamento.

O resgate da memória e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem contribuíram cada um do seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga (2005, p.16).

RESUMO

Este trabalho elegeu como objeto de estudo a análise e constituição de identidades das relações étnico-raciais, bem como de práticas discursivas em narrativas de professores negros que atuam no ensino fundamental de escolas públicas dos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, situados na região do Vale do Mamanguape, locais onde estão sediadas as unidades do Campus IV da UFPB. Para isso, apresenta narrativas de educadores das unidades escolares geradas como materialidades linguísticas produzidas especificamente para este estudo. Assim, adotou-se como questão norteadora: Como se traduzem, na materialidade linguístico-discursiva nas narrativas de vida de professores negros, os efeitos de sentidos que expressam focos de resistência quando esses, na tarefa de se livrar de identidades que estereotipam ou estigmatizam, buscam sua transformação, em uma relação consigo mesmo, numa atitude ética? E como objetivo geral: analisar o processo de constituição de identidades em sequências linguístico-discursivas que compõem roteiros biográficos e narrativas dos professores negros, a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades concernentes à trajetória escolar, ao convívio familiar, à mobilidade social, e aos arranjos afetivo-conjugais. A pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e adota a concepção de linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006). A investigação perfilha noções da Análise do Discurso Francesa (AD) sobre discurso e interdiscurso e teorizações foucaultianas acerca de formação e práticas discursivas e constituição identitária nas instituições sociais. As discursividades analisadas indicaram que os professores, ao constituírem suas identidades, se munem de tecnologias do eu como formas de resistência ante as práticas discriminatórias e excludentes.

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Discurso. Docentes negros/as.

ABSTRACT

The research aim at the analysis of the constitution of identities of the racial-ethnic relationships as well as the discursive practices in narratives of black teachers who work in the fundamental teaching of public schools in the municipalities of Mamanguape and Rio Tinto, located in the Mamanguape Valley region, places where units of the UFPB Campus IV operate. To do so, it *problematizes* educators narratives of the school units generated like linguistic materiality specifically produced for this investigation. Thus, the guiding issue adoption is: how the sense effects expressing focuses of resistance are translated in the discursive-linguistic materiality of the life narratives of black teachers when these – whilst involved in the task of getting rid of stereotyping and stigmatizing identities – look for its change in the relation themselves, in an ethical attitude? It also aims at analyzing the process of constitution of identities in linguistic-discursive sequences that compose biographical scripts and narratives of black teachers as from the relationship between liberty practices and truth discourses as regards the school trajectory, family co-existence, social mobility, , affect-marital arrangements and social The research is inserted in the area of Applied Linguistics and adopts the concept of language as a social practice (MOITA LOPES, 2006). The investigation affiliates notions of the French Discourse Analysis (DA) on discourse and inter-discourse and foucaultian theorizations about the discursive formation and practice and identity constitution in social institutions. The analyzed discursiveness showed that teachers adopt the ego technologies as a form of resistance before discriminating and excluding practices, when constituting their identities.

Keywords: Ethnic-racial identity. Discourse. Black teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. APORTES TEÓRICOS	16
1.1. Identidade	16
1.2. Identidade negra no Brasil	18
1.3. Análise de Discurso: um recorte teórico	21
1.3.1. Discurso	21
1.3.2. Interdiscurso	21
1.3.3. Formação discursiva	22
1.4. Teorizações foucaultianas: relações de poder e as tecnologias do eu	22
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	26
2.1. Contexto da pesquisa	28
2.2. Perfil dos/as colaboradores/as.....	30
3. ANÁLISE DOS DADOS	33
4. PROPOSTA DE AÇÕES INTERVENCIONISTAS COM O OBJETIVO DE PROMOVER O AMPLO DEBATE SOBRE: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, NO CONTEXTO ESCOLAR.	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	I

INTRODUÇÃO

A proposta inicial deste trabalho era de perscrutar junto aos professores de alfabetização da rede municipal de João Pessoa-PB no ensino de Jovens e Adultos (EJA) acerca da utilização de textos em suas práticas pedagógicas que abordam a questão racial. Tal ideia surgiu da experiência vivenciada durante o acompanhamento da Formação Continuada dos/as professores/as da rede municipal de ensino, no segmento da EJA, nos anos de 2010 e 2011.

Nessa oportunidade, indagamos sobre a seleção e a inserção de textos que contemplam os temas étnico-raciais, visto que alguns/mas professores/as, via de regra, ainda resguardam conceitos equivocados, ao tratar de questões relacionadas às diferenças de cor/raça, gênero, orientação sexual e diversidade religiosa.

Essa propositura passou por alterações, quando cursamos algumas disciplinas do curso, especificamente a disciplina de Linguagem e Práticas Sociais, mediante a leitura dos textos cujos autores abordam a construção da identidade na pluralidade cultural.

Envolvidos/as em nova configuração, a nossa sugestão inicial aportou na reflexão das práticas pedagógicas dos/as docentes, que por sua vez, estabelece relações com a identidade constituída de cada um desses profissionais.

O acesso aos textos referentes à temática racial, numa perspectiva discursiva, entre estes, “Identidades Fragmentadas” de Moita Lopes (2002) e “O desafio da diversidade” de Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves (2002), que abordam sobre a constituição de identidades, trajetória de docentes negros, como também, o desafio da formação de professores/as nos temas sobre Diversidade Cultural. Daí então passamos a questionar sobre o nosso objeto de estudo selecionado anteriormente. Surgiu, então, a oportunidade de transitar em outro universo de pesquisa e desse modo poderia passar a ouvir as histórias e narrativas de vida de docentes, razões que nos conduziram a definir a temática de nossa pesquisa como desdobramento do projeto de investigação: “Discurso e Pluralidade Cultural: projetos identitários em narrativas de vidas de docentes negros”, aprovado pelo Comitê de Linguística do CNPq, em 2011, iniciado pela professora Marluce Pereira da Silva, minha orientadora.

As discussões, pautadas em textos que abordam a questão da constituição de identidades, durante as aulas, aumentavam as nossas inquietações sobre de que forma os indivíduos revelam as interfaces que se constroem nas diversas identidades, conforme os

grupos sociais em que estão inseridos, e constatamos, evidentemente, que esse fenômeno é um processo dinâmico.

De tais reflexões surgiram outras questões que nortearam o meus propósitos para a realização desta pesquisa:

- Como se traduzem na materialidade linguístico-discursiva nas narrativas de vida de professores/as negros/as os efeitos de sentidos que expressam focos de resistência quando esses, na tarefa de se livrar de identidades que estereotipam ou estigmatizam, buscam sua transformação, em uma relação consigo mesmo, numa atitude ética?
- Em que medida os enunciados das narrativas produzem sentidos acerca de como, no exercício da docência, esses/as professores/as se utilizam de estratégias discursivas que traduzam sua atuação política, em especial no cotidiano escolar, em face aos eventos que convocam habilidades para lidar com a pluralidade cultural?

Para tanto, buscamos analisar o processo de constituição de identidades em sequências linguístico-discursivas que compõem roteiros biográficos e narrativas dos/as professores/as negros/as, a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades concernentes à trajetória escolar, ao convívio familiar, à mobilidade social, e aos arranjos afetivo-conjugais.

Considerando essas relações, foram definidos os seguintes objetivos:

- Examinar como a relação consigo mesmo, o “governo de si”, experienciado por esses/as docentes têm ressonâncias em seu fazer pedagógico, à medida que conduz o outro para o exercício das práticas de si e de liberdade, especificamente, nas questões relacionadas à construção de identidade negra no cotidiano escolar;
- Identificar nas práticas discursivas que atravessam as narrativas dos/as professores/as a produção de efeitos de sentidos que traduzem, na batalha pela identidade, as práticas de liberdade experienciadas pelos/as professores/as negros/as ao construírem outras identidades propiciadas nas relações intersubjetivas;

- Interpretar como a memória discursiva em torno da condição do/a negro/a que produz sentidos na história se materializa discursivamente nas narrativas desses docentes;
- Apresentar propostas de intervenção e de estratégias com o propósito de munir professores que atuam em escolas públicas, na região do Vale do Mamanguape, de estratégias para o trato da pluralidade cultural, no contexto escolar, sobretudo as relacionadas ao pertencimento étnico-racial.

À medida que surgem novos movimentos cuja preocupação se volta para reafirmações sociais, enfoca-se o relevo em torno de construtos pessoais e culturais (WOORDARD, 2002) relacionados às categorias dos negros e definem-se posições em cenários socioculturais onde diversas realidades sociais coexistem no caso em estudo, o contexto escolar. Analisar a elaboração discursiva de identidades de professores negros permitirá compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas no interior de formações discursivas singulares (HALL, 2002). Isso quer dizer que elas se dão nas diferentes formas de poder (FOUCAULT, 1979), constituindo marcas de exclusão e da diferença.

A proposta envolve um tema relevante para a pesquisa aqui apresentada, decorrente do fato de ser uma temática voltada para os sujeitos que, ao construírem suas práticas discursivas, indiciam uma herança cultural, uma vez que, no universo escolar, discursos são pulverizados e, por vezes, são reproduzidos, subvertidos ou incorporados, portanto, seus sentidos advêm de determinações históricas e culturais, constituindo, assim, marcas de subjetivação, por meio de gesto de interpretação (ORLANDI, 2003).

Consideramos, ainda, a relevância da temática aqui sugerida por percebermos a necessidade de discussão com outros saberes institucionalizados, sobre a questão da exclusão social, que atinge sobremaneira a raça negra. Acreditamos ser importante a discussão não só como proposta social, mas também como competência acadêmica, a partir da leitura de um imperativo anunciado por Boaventura de Sousa Santos (1999, p.45): “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, resistindo às teias do poder em que o direito à hegemonia recai sempre em quem está no topo na pirâmide do poder.

Não é possível negar o que nos diz Bauman (2005, p.84): “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado”. Levando-se isso em consideração, buscamos nas narrativas dos/as professores/as negros/as práticas discursivas que produzam sentidos em torno “das utopias de mudança e de justiça”. Articulamos com as perspectivas dos Estudos

Culturais, suscitando a seguinte indagação: em que “condições (reais) o real pode deixar de ser uma repetição da desigualdade e da discriminação, para converter-se em cenário de reconhecimento dos outros?” (CANCLINI, 2005, p.20).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o diferencial do curso de mestrado profissional é a formação em serviço, portanto, para consolidar um dos objetivos dessa pesquisa, apresentamos um plano de intervenção, a fim de contribuir com sugestões de atividades e eventos educacionais, com vistas a melhorar a prática cotidiana dos/as docentes que atuam nas escolas públicas do Vale do Mamanguape no tocante às questões de identidade étnico-racial.

Dialogando com outras produções científicas

Buscamos levantar trabalhos publicados de caráter científico que abordam os temas, sobre: análise de discurso, constituição de identidades, narrativas de docentes negros/as e a educação nas relações étnico-raciais, temas afins da nossa pesquisa, que traduzem diálogos convergentes com a proposta em pauta, de forma historiada a seguir:

A tese de Doutorado da professora Wilma Baía Coelho apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2005, intitulada: *A cor ausente*: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará – 1970 a 1989 se refere à análise de uma pesquisa acerca da relação entre educação e as relações raciais que se constituem a partir de vínculos construídos nos campos da educação e da cultura, do currículo e da formação de professores/as.

Destacamos também nas investigações que debatem a questão racial, alguns trabalhos resultantes do projeto: Discurso, Memória e Identidade, coordenado pela professora Marluce Pereira (2012), entre eles, o da professora Francisca Ramos Lopes que, em sua Tese de doutorado, descreve sobre: “*A construção discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros: silenciamentos, batalhas travadas e histórias ressignificadas*”. A autora discute a elaboração discursiva identitária racial em narrativas de quinze docentes negros/as nas cidades de Assu e Pendências, no estado do Rio Grande do Norte/RN. A pesquisadora elege por investigar em diferentes instâncias sociais, focos de resistência que perpassam o processo de construção de identidade étnico-raciais.

Outra relevante contribuição científica sobre as questões raciais são obras organizadas pelas autoras Gomes (2002) e Gonçalves (2002), sob o título: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Expõe em uma coletânea vários trabalhos sobre as questões

raciais, inclusive resgatando a história de: judeus, ciganos e indígenas, envolvendo diversos autores, numa coletânea de artigos, entre eles: “O desafio da diversidade” de autoria das organizadoras, que alertam sobre a postura de educadores e educadoras frente ao desafio de vivenciar estudos e debates sobre temas de inclusão social e reivindica a adoção de atitudes concretas da nossa responsabilidade social e acrescenta que: as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativo à construção de identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação de professores/as.

Ainda na busca de escritos e publicações inerentes ao tema da nossa pesquisa, destacamos o estudo desenvolvido por Ribeiro (2001), intitulado: *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades públicas de São Paulo*. Em sua tese de doutorado, a autora debruça-se ao estudo de temas ligados à inclusão social de afrodescendentes, indagando as seguintes questões: Quais as oportunidades de educação disponibilizadas ao/à negro/a? Como os afrodescendentes chegaram ao espaço docente? De que formas as perspectivas políticas e sociais dos/as negros/as se estabeleceram? O estudo abaliza através de histórias de vida e de pesquisa documental com professores que ingressaram na docência nos anos setenta. E afirma:

Dentro das organizações modernas a progressão social está determinada pela apropriação do saber formal, constituindo assim um campo de batalha invisível onde o sujeito negro está sempre em desvantagem. (RIBEIRO,2001)

Despertou-nos igualmente o interesse para contribuição dessa pesquisa, o conjunto de artigos de Canen (2002), que amplia as pesquisas sobre Multiculturalismo e Formação de Professores/as. Sendo assim, selecionamos dois artigos que suscitou ideias para o crescimento deste trabalho, um deles sob o título: *A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças*.

A pesquisa é desenvolvida em quatro dimensões: a compreensão dos/as futuros/as professores/as e formadores/as como identidades culturais plurais de pesquisadores em ação; o incentivo às discussões dos temas educacionais em termos de vozes silenciadas e representadas, analisando tensões entre universalismo e valorização da diversidade; a apresentação dos/as professores/as em formação a metodologias plurais de pesquisa; a análise das identidades institucionais ou organizacionais onde se processa a formação docente e sua articulação à perspectiva de pesquisa, problematizando relações desiguais de poder e lutando para que essas instituições se constituam em instituições ou organizações multiculturais.

O segundo artigo da mesma autora, intitulado: *Formação de professores: diálogo das diferenças* refere-se ao fracasso escolar, bem como à presença de atitudes preconceituosas contra aquelas parcelas cujos universos socioculturais não correspondem aos dominantes. Remete à importância de se fomentar atitudes de tolerância e apreciação à pluralidade cultural, em futuras gerações. O presente artigo procura discutir pressupostos teóricos e desdobramentos práticos no cotidiano escolar em termos de conteúdos específicos, metodologia dialógica e avaliação diagnóstica, na perspectiva do diálogo das diferenças.

Buscamos também as publicações do Professor Wilson Aragão, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, intitulada: “As ações afirmativas como política de inclusão social”, tratando das discussões de como as ações afirmativas voltadas para os afro-brasileiros podem contribuir com a inclusão social a partir da reconstrução do papel do Estado brasileiro e de suas novas legislações, assim como a criação de políticas de ações afirmativas inclusive a adoção de políticas de COTAS.

O tema instigado pelo autor entrelaça nas questões atinentes ao nosso trabalho, e ao referir-se à condição social do negro, afirma: “Cogitamos que a relação passado-presente-passado nos incita a (re) pensarmos a nossa história – de índios/as, de negros/as, de *misturas* étnicas culturais” (ARAGÃO, 2012). O artigo transcorre sobre políticas públicas implantadas no Brasil, a partir da década de 1980, que favorecem entre outros grupos sociais, o sistema de cotas para estudantes negros/as, pardos/as e índios/as. E ressalta:

As cotas não são apenas algumas medidas das ações afirmativas pensadas como reparação histórica. Elas geram oportunidades diferentes para segmentos sociais excluídos. No caso das cotas para o acesso ao ensino superior e à pós-graduação, elas democratizam o acesso, porém é necessário se pensar na permanência. (ARAGÃO, 2012 p.358).

Concluimos essa relação dialógica com outros autores com o artigo da Professora Ana Paula Romão, também da UFPB, que apresenta uma análise da política de cotas no Brasil, sob o título: “Experiências de inclusão de afrodescendentes”, e alega que:

Os negros tornaram-se majoritariamente pobres porque são negros, uma vez que esta condição racial impediu-lhes o acesso de muitas ocasiões de ascensão social se comparado a um pobre branco. Sabe-se que o racismo e o preconceito ainda persistem em práticas excludentes contemporâneas que alijam o indivíduo das melhores oportunidades (FERREIRA, 2012, p.332).

A autora analisa percentuais da escolaridade de negros citando dados institucionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e no Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e acrescenta:

A discriminação socioeconômica e racial está em todas as esferas da sociedade e vivenciada das mais diferentes formas. Apesar de muitas vezes não ser explícito, o preconceito pode estar presente em um olhar, um gesto. Um ato que a primeira vista parece ingênuo, porém está carregado de estigma, ideias infundadas, geradas por ano de injustiça no processo de colonização e pós-colonização da nação. (FERREIRA, 2012, p.333)

As opiniões de outras publicações que corroboram para o enriquecimento desta pesquisa, foram buscadas no sentido de trilhar numa direção que pudesse revelar as formas de como docentes negros/as, em suas autonarrativas, se muniram e ainda se munem de práticas discursivas que traduzem sentidos acerca das batalhas travadas pelos docentes ao construírem seus projetos identitários à busca do ideal que eles almejam aquele que não só atribua importância às diferenças, mas que a presença dessas seja recebida como inevitável e permanente.

Portanto, as pesquisas ora apresentadas convergem com a nossa investigação e produz analogias no que diz respeito às temáticas sugeridas para este estudo, como: constituição de identidades, relações ético-raciais, narrativas de docentes, subjetividades, análises de discurso, técnicas de si e formação de professores/as.

1. APORTES TEÓRICOS

1.1. Identidade

As referências teóricas utilizadas estão articuladas com a literatura pós-moderna que redimensiona a ideia de sujeito, identidades culturais, relações de poder, inspiradas na tradição francesa de estudos pertinentes. Situada dentro desse contexto epistemológico, a pesquisa utilizará ferramentas conceituais dos Estudos Culturais, de teorizações foucaultianas e da Análise do Discurso.

Segundo Hall (1999), as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas. As paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão se reconfigurando pelas mudanças estruturais no final do século XX. Essa descentralização dos indivíduos, tanto do seu lugar social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma crise de identidade para os sujeitos. Aliado a essa leitura das identidades fragmentadas, emergiram, desde a década de 1960, movimentos sociais que pleitearam reavaliações de seus lugares políticos, como questões de gênero e raça, entre outras. Os debates desses movimentos sociais deram início a uma nova concepção de identidade, formulada como uma celebração móvel (HALL, 1999) constituída e transformada continuamente em relação às formas culturais pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Essa concepção de identidade é, também, tributária de uma nova concepção de sujeito. O sujeito perde o seu caráter ontológico e essencialista e passa a ser problematizado como uma produção cultural e histórica, resultado da forma como vive o seu cotidiano, as linguagens, as representações, os símbolos e as convenções sociais, desmistificando a ideia de que todos vivem os seus corpos e as suas subjetividades, universalmente, da mesma maneira.

As identidades são analisadas dentro de um processo contínuo quando o indivíduo se depara em ambientes de conflito, com lutas, e anseios que refletem na forma que os sujeitos se expressam e agem no seu cotidiano. O processo de construção das identidades não se constitui isoladamente, dá-se através da intervenção de outras vozes, ou seja, em sociedade são construídas e reconstruídas durante as práticas discursivas do indivíduo. É impossível referir-se às identidades sem considerar que elas compõem um conjunto de aspectos: culturais, sociais, econômicos, étnicos e familiares e que discursivamente sofrem mudanças instantâneas.

Uma das discussões fulcrais da pesquisa, aqui proposta, reside em investigar formas de subjetivação de professores/as negros/as e as implicações do poder no seu percurso quanto ao exercício profissional e à sua atuação política no cotidiano escolar, ao convívio familiar e social, à mobilidade social e aos arranjos afetivo-conjugais.

Atualmente, o termo identidade se tornou um prisma por meio do qual diversos aspectos da vida contemporânea são localizados, agarrados e examinados (BAUMAN, 2008, p. 178). A ideia de que se trata de um termo simples e de uma aparente obviedade, em geral, lhe é atribuída, contudo na medida em que a identidade é tomada na sua dimensão conceptual, a centralidade da identidade é relacionada a várias questões políticas, entre outras, a de pertencimento, etnicidade e nacionalidade. Articulando temas complexos, a identidade também assume sua centralidade nos meios acadêmicos, constituindo um componente indispensável em pesquisas que se voltam para buscar uma reflexão crítica sobre o que somos e o que queremos. Para Bauman (2005):

“Os atuais “problemas de identidade” se originam, pelo contrário, do *abandono* daquele princípio ou do pouco empenho na sua aplicação e da eficácia de seu fomento onde isso é tentado. Quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso” (BAUMAN 2005, 30)

Nos estudos da linguagem, compreendida como prática social, também se revelam sensíveis para “pensar outras sociabilidades da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.104) e a diversidade étnico-cultural é uma delas, por se constituir uma característica marcante de todas as sociedades. Entre esses contextos, destaca-se o escolar que se acomoda como um cenário favorável para a produção e circulação de práticas discursivas que podem legitimar sentidos que reforçam e produzem o reconhecimento ou não à diversidade cultural.

A circulação e produção de tais práticas também se constituem alvo de documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que, nas seções destinadas aos conteúdos transversais, destacam a inserção de temas vinculados à ética, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros, em diversas áreas, e chamam a atenção, sobretudo, para o modo como o trabalho com questões sociais requer que os professores estejam aptos para lidar com os eventos inesperados do cotidiano escolar, de forma a responder a esses eventos com clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos de modo coerente.

A partir dos PCNs, foram gerados outros mecanismos institucionais, como: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, que consolidou a implementação da Lei 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei 11.654/2008, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos sistemas de ensino. Esse fato definiu um direcionamento curricular sobre a condução do processo de inserção da temática étnico-racial, no espaço escolar.

Em grande medida, as transformações sugeridas para o contexto escolar decorrem de fatores externos ao seu cotidiano e compete ao/a professor/a a tarefa de agenciar essas transformações, que representam um grande desafio para aqueles que, em geral, são destituídos dos projetos identitários que os constituem. Hoje, propagam-se, incessantemente, discursos centrados na ideia de que a escola, enquanto espaço da multiculturalidade, deverá promover reflexões sobre in/exclusão e diversidade.

A princípio, um dos fatores responsáveis pela constituição das identidades, é a cultura, seja global ou local. As representações culturais possibilitam que os sujeitos se posicionem ou se identifiquem a partir dos discursos culturais, sendo, dessa forma, que as subjetividades são produzidas de maneira discursiva (HALL, 1997).

1.2. Identidade negra no Brasil

Os estudos sobre a formação da sociedade brasileira remetem-se de imediato ao tema Pluralidade Cultural, concebida pelos PCNs, temas transversais, da seguinte forma:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCNs, 1997, p.19)

É evidente que o povo brasileiro tem em sua composição diferentes origens: a de portugueses colonizadores, de africanos escravizados, e de imigrantes livres que impuseram aos nativos aqui encontrados, diversas culturas. Se analisarmos os processos que uniram os

diferentes povos, seria a melhor forma de conhecermos a nossa ancestralidade e compreendermos os sistemas culturais daqueles que fizeram parte da formação da nossa população.

A branquitude portuguesa exerceu sobre nós a reafirmação de uma identidade construída pela forma de educar e administrar o Império no Brasil. Para isso, os negros participaram do fortalecimento de um Império Brasileiro escravagista na condição de seres abatidos, humilhados, fracassados em seus propósitos de constituir uma identidade própria e autônoma. Os africanos trazidos sob o regime da escravidão para a América, nas atrocidades vivenciadas nos porões dos navios negreiros, impôs a construção de uma identidade estigmatizada submetida a regimes de exploração do trabalho, de opressão, de supressão dos direitos básicos do homem, como por exemplo, o de constituir uma família.

Com a negação desse direito justifica-se a pluralidade de raças. O negro, após a libertação da escravatura, ainda hoje luta contra as consequências do racismo e da discriminação, buscando incessantemente resgatar os traços identitários de suas raízes.

No entanto, para compreendermos o processo de construção da identidade negra em nosso país, é preciso reconhecer que essa analogia referente aos negros brasileiros, tem raízes na sociedade escravagista, no entanto, registram-se conjunturas de mudanças na modernização da sociedade brasileira que distancia a reafirmação do negro da tradição africana.

A fim de preservar as suas origens, as organizações de representativas de negros brasileiros, adotam perspectivas essencialistas utilizando estratégias que propicie visibilidade das raízes africanas, como por exemplo: os fenômenos culturais, a indumentária colorida, as formas de usar o cabelo, assim como, a valorização do legado linguístico do qual fala.

Se comunidades remanescentes guardam alguma memória linguística, rica como fruto do contato linguístico de outrora, a volta ao passado pode representar uma importante recuperação de práticas linguísticas reveladoras de um Brasil antigo, que pode ter deixado influências para compreender o português falado no Brasil de hoje. (PESSOA, 2004, p.77).

O pensamento sobre democracia racial no Brasil era de imaginar uma igualdade étnico-racial, que durante muito tempo colocou o do “branco” em situação hegemônica negando, dessa forma, os aspectos sociológicos e políticos constituídos pela categoria de negros que ainda enfrentam atitudes discriminatórias de toda natureza. Com relação a esse fato, pontuamos a seguinte afirmativa:

Eram todos iguais e que existia uma convivência harmoniosa entre todos, de modo que, do ponto de vista biológico, não existia raça e, assim os traços fenótipos não acarretavam implicações no cotidiano das pessoas (SILVA e SERAFIM, 2007, p.51).

Nesse contexto, está inserida a questão da valorização da diversidade étnico-racial na qual desponta a inserção de temáticas e conteúdos sobre a História da África e do negro no Brasil. Então surgem os mecanismos legais que direcionam as práticas docentes, no que diz respeito às questões raciais. “Estudar a História da África faz parte do conhecimento geral, universal. É como estudar a História da América, da Europa, da Ásia” (PANTOJA, 2004, p.22).

Por essa razão, questionamos: será que é necessário estabelecer tantas leis para validar os direitos de estudar a cultura de um povo? Haja vista, que essa cultura é nossa! São as nossas raízes! É a nossa própria história! A suposta inferioridade dos afro-brasileiros produz o sentido de inibir o potencial e bloquear o desenvolvimento da identidade negra. Afinal, os negros africanos que aqui aportaram na condição de mercadoria em poder de seus proprietários, nega-se a sua participação na construção da História e Culturas brasileiras, no entanto, foram os negros, os responsáveis pela produção de riquezas com sua mão-de-obra nos primeiros tempos da construção do processo histórico do nosso país.

Bauman (2005, p.24), ao descrever a experiência de uma ação dos funcionários do censo do Estado polonês sobre a autoidentificação dos indivíduos (hoje se diria: “sua identidade étnica ou nacional”), grifo do autor, os entrevistados não distinguiam o que era ter uma nacionalidade. Então insistiam com as únicas respostas: “somos daqui”, “somos deste lugar” “pertencemos a este lugar”, daí então os responsáveis pelo censo, acrescentaram a escolha de resposta como: “pessoas do lugar”. Essa afirmação é consolidada por um pensamento:

“Durante a maior parte da história das sociedades humanas, as relações sociais têm se mantido firmemente concentradas nos domínios da proximidade. No interior dessa rede de familiaridade do berço ao túmulo, o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado, que dirá negociado” (BAUMAN *apud* PHILLIPPE ROBERT, 2005, p.24).

Dessa forma, a identidade, apesar de ter um caráter universal, é constituída localmente necessária se faz a contextualização do processo de construção da identidade do negro. A

herança coletiva do ponto de vista histórico, econômico e político é um marco referencial no desenvolvimento da identidade étnica individual. A identidade negra é construída e reconstruída nessa dinâmica entre o coletivo e o particular.

1.3. Análise de Discurso: um recorte teórico

1.3.1. Discurso

A nossa pesquisa se inscreveu no campo da Linguística Aplicada, “ciência que estuda a linguagem de forma interdisciplinar” (MOITA LOPES, 1996) e centraliza os estudos do uso da linguagem em diferentes contextos para diversos propósitos comunicativos e interacionais. Adotou os procedimentos da Análise do Discurso (AD) de tradição francesa, com vistas, a analisar as sequências linguístico-discursivas dos professores negros, a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades.

Discurso definido como efeitos de sentidos produzidos entre interlocutores, através da materialidade linguística. Instrumento essencial para proceder com a Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, considerando as noções teóricas, acerca das ideias de Orlandi (2003, p.21). Para a autora, o discurso é a palavra em movimento, a prática da linguagem, ou seja, é a observação do homem falando.

E afirma: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. O discurso é efeito de sentidos entre locutores”, visto que a Análise do Discurso se fundamenta como: o discurso, o sentido, o sujeito e os subsídios para a enunciação. Esses elementos devem ser analisados linguisticamente, considerando as abordagens históricas e ideológicas, por essa razão, a análise apresenta caráter interdisciplinar no campo das ciências humanas, visto que culminam nos aspectos ideológicos que causam um elo de dependência do sujeito com a sociedade.

1.3.2. Interdiscurso

O interdiscurso se caracteriza como sentidos do que já foi dito antes por alguém, em outro momento e em outro lugar e se entrelaça com um saber discursivo construído ao longo

da história e materializado em dizeres. Essa possibilidade traz a memória que representa a linha da constituição do interdiscurso. Nesse sentido, Orlandi (2003) conceitua:

É o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2003, p.31).

1.3.3. Formação discursiva

As formações ideológicas representadas pelo discurso resultam numa formação discursiva que se define por uma composição social e histórica dada, é que determinam o que pode e deve ser dito. Orlandi (2003, p.31) afirma: “Toda palavra sempre faz parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes que se alojam na memória”. Em relação à análise dos dados gerados nessa pesquisa, foram consideradas as formações discursivas a partir do que disseram como disseram e por que disseram.

1.4. Teorizações foucaultianas: relações de poder e as tecnologias do eu

A ideia de trabalhar com o poder como algo que é de domínio exclusivo de um indivíduo sobre o outro, como algo que alguns detêm e a que outros se submetem, foi abandonada por Foucault (2003), para dar lugar à concepção de relações de poder na qual o sujeito que é submetido a qualquer ordem tem a possibilidade de resistir, pois resistência é tão inventiva e móvel quanto o poder.

O poder discutido por Foucault (2002, p. 183) é algo que circula e que funciona em cadeia, opondo-se à soberania, sendo o produtor da individualidade e sendo o ponto do qual o indivíduo emana. As relações de poder constituem relações estratégicas determinadas por espaços sociais, como certos estabelecimentos educacionais e religiosos.

Nessa relação entre poder e resistência surgem estratégias, lutas contra a sujeição da subjetividade, que se tornam, atualmente, formas de o indivíduo constituir-se como sujeito de suas próprias ações. Por isso, Foucault (2003b) afirma que as relações de poder devem ser compreendidas a partir de um conjunto de práticas que remetem a um campo de intervenções possíveis de conhecimento e de transformação do sujeito por si mesmo.

Dentro dessa dinâmica de relações, o exercício do poder só pode ser concebido envolvendo muitos embates, pluralidade de forças que perpassam toda a sociedade ou como diz Foucault (2003c, p.89), “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Portanto, compreender as estratégias e seus efeitos, configurados em táticas e técnicas possíveis, permite perceber como se dão os processos que constituem os sujeitos.

Poder e resistência se encontram indissolivelmente unidos e a resistência pode tomar as mais variadas formas, pois ela depende da situação de cada momento de luta, do papel do adversário, do lado do ataque. Pode ser instintiva ou organizada, gregária ou solitária, violenta ou pacífica, rasteira ou declarada, mas sempre aparecendo juntamente no campo das estratégias das relações de poder ou, como afirma Foucault (1992, p.99), referindo-se a pessoas que foram retiradas da obscuridade por meio de um trato com o poder, que é “o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra a sua energia, encontra-se efetivamente onde elas se confrontam com o poder, se batem com ele, tentam utilizar-lhe as forças ou escapar-lhe às armadilhas”. Esses embates configuram-se em verdadeiras batalhas contra a sujeição e a submissão.

Foucault (1979) insiste em afirmar que não estava interessado em definir uma teoria do poder, mas em procurar demonstrar de que forma o sujeito se institui. O poder discutido por ele afasta-se da ideia de que é do domínio exclusivo de um indivíduo sobre o outro, como algo que alguns detêm e a que outros se submetem. Porém, esse “poder é algo que circula e que funciona em cadeia” (FOUCAULT, 2002, p.183), opondo-se à soberania, sendo o produtor da individualidade e sendo o ponto do qual o indivíduo emana.

A partir dos anos 1980, Foucault faz emergir outra figura do sujeito, em que coloca em discussão seu projeto sobre a Genealogia do Sujeito (FRÉDÉRIC GROS, 2004 p.638), em que o sujeito, ao possuir uma autonomia relativa, passa a se autoconstituir utilizando técnicas de si, ao invés de ser constituído por meio de técnicas de dominação e técnicas discursivas (FRÉDÉRIC GROS, 2004, p.638). Contrariamente à ideia de uma identidade imposta, concebida nos séculos XVII a XIX, Foucault passa, desde então, a descrever o sujeito não só em sua determinação histórica, mas também em sua dimensão ética.

O filósofo desenvolve um esboço histórico das diferentes formas que os homens em seus espaços culturais “elaboram um saber sobre eles mesmos” e busca argumentar em torno dos saberes advindo da ciência e que constituem “jogos de verdade” dos quais os homens fazem uso para o seu próprio conhecimento. As estratégias ou formas, utilizadas pelos homens, possuem especificidades, que Foucault (1990) denominou de técnicas, agrupando-as

em quatro, a saber: técnicas de produção; técnicas de sistemas de signos; técnicas de poder e, por fim, técnicas de si que o autor define como procedimentos que estão à disposição dos indivíduos, permitindo-os fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la de acordo com seus propósitos. Tais técnicas possibilitam aos indivíduos a realizarem operações sobre sua conduta.

Essa conduta não seria própria das relações de poder, mas dos estados de dominação. É preciso pensá-la dentro das relações sociais e a partir dos jogos de verdade que são perpassados por regras, procedimentos, que devem conduzir o sujeito a certos objetivos. O objetivo destas tecnologias possibilita ao sujeito apropriar-se de certos discursos de verdade que o levarão a refletir sobre suas práticas, comportamentos, atitudes pessoais e profissionais e compreender a si mesmo. Isso implica em modos de subjetivação que Nikolas Rose vai definir como “todos os processos e práticas heterogêneos mediante os quais se relacionam os seres humanos consigo e com os demais” (ROSE, 2000, p. 47).

Em Defesa da Sociedade, Foucault (1975/1976) descreve sobre o racismo e da sua relação com o poder ditador durante o século XVIII, assim como com o biopoder, do século XIX, estabelecendo a diferença entre o poder e o biopoder: o primeiro decidia sobre a morte de seus sujeitos e exercia o domínio sobre as suas vidas, enquanto o biopoder aumenta o tempo de vida das pessoas. Dessa forma, transforma-se a tecnologia do treinamento, para uma tecnologia regulamentadora, previdenciária da estabilização integral.

Esses processos devem ser compreendidos a partir de tecnologias em que cada uma implica “certas formas de aprendizagem e de modificação dos indivíduos, não só no sentido mais evidente de aquisição de certas habilidades, mas também no sentido de aquisição de certas atitudes” (FOUCAULT, 1995a, p.48). Quais são essas tecnologias? São tecnologias voltadas para a produção e que vão permitir ao sujeito transformar as coisas; para os sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos; para o poder que permite determinar a conduta do outro. Porém, o autor percebe em suas últimas análises que, nas sociedades, independentes, entre outras, há um quarto tipo de técnica que ele vai definir como tecnologia do eu, pois permite:

Aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, certo número de operações em seu próprio corpo e em sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação de si mesmo, com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, da pureza, sabedora ou imortalidade (FOUCAULT, 1989, p.48,).

O surgimento das tecnologias do eu, em seus últimos estudos, permite compreender por qual motivo a maioria das pesquisas se voltam para as tecnologias de dominação. É nesse momento que Foucault traz a expressão autonomia e liberdade para sua pesquisa. No entanto, ele não está falando de um sujeito livre sem opressões, normalizações. O que ele quer dizer é que as subjetividades emergem nos espaços que surgem entre as práticas de dominação e as práticas de si. Na pesquisa, foram analisadas técnicas de si (FOUCAULT, 2004) que os/as professores/as negros/as, colaboradores desta pesquisa, utilizam na elaboração de suas identidades ante os espaços institucionalizados que ocupam. O respeito às diferenças está embasado dos discursos que contornam nesses espaços institucionais e cada vez mais acena a refletir que somos feitos a partir das desigualdades, portanto, as diferenças unem e desunem, incluem e excluem.

Nos modelos de inclusão e exclusão questionados por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), ao relatar sobre os leprosos e pestilentos, gerou parâmetros de exclusão, de repúdio, bem como, a conclusão de que as diferenças não são relevantes. A peste provocou traçados disciplinares em que as diferenças individuais são palpáveis.

2. PERCursos METODOLÓGICOS

A partir da compreensão de que o caminho investigativo implica questões práticas e a interpretação de discursos que se constituem no contexto social, a proposta de uma investigação se caracteriza pelo fato de não buscar a neutralidade do pesquisador nem o descaso em relação aos problemas sociais que, normalmente, são relegados a um segundo plano.

Nesse sentido, a tarefa desta busca é antes de tudo compreendermos e interpretarmos as atitudes, a visibilidade das posturas políticas desses/as professores/as negros/as e, por meio do que dizem, como dizem e por que dizem, como também, produzirmos uma análise dos sentidos que traduzem suas práticas em suas histórias de vida.

A técnica de história de vida nos permitirá resgatar os espaços de memória dos colaboradores, associados aos aspectos históricos e sociais. Permeadas por contextos sociais, históricos e culturais, as histórias de vida, de acordo com Moita Lopes (1992, p.116), evidenciam o modo como cada sujeito “mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos”, de modo a promover a relação singular entre o pessoal e o coletivo para uma nova postura, frente a novas situações, visando a uma transformação do sujeito.

As histórias narradas pelos/as professores/as negros/as permitiram a apreensão da produção de sentidos entre as múltiplas possibilidades. Diante da abordagem interdisciplinar da Linguística Aplicada e diante da proposta de realização de uma pesquisa qualitativa em confluência com as contribuições dos estudos culturais, das teorizações foucaultianas e de alguns construtos da Análise de Discurso de orientação francesa, a investigação aqui proposta requer, em grande medida, ponderar acerca da coleta de dados e das técnicas de si que foram utilizadas para a geração desses dados.

Essas técnicas nos exigiram, a partir das necessidades impostas pela investigação, uma vez que é no encontro entre os sujeitos envolvidos na pesquisa – incluem-se pesquisadores/as e pesquisados/as – que as ficássemos atentos às singularidades da temática pesquisada emergem e se constroem.

Nessa abordagem, o fazer da Linguística Aplicada implica que o/a pesquisador/a se considere um/a observador/a participante da pesquisa, assim como os/as docentes. Por essa razão, a metodologia está ancorada em uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica que envolve registros coletados do cotidiano escolar.

Dessa forma, para investigar a constituição de identidades de professores/as negros/as em narrativas de vida, recorreremos à Educação, à História, à Antropologia, entre outras áreas de conhecimento. Buscamos apoio de autores do campo pós-estruturalista, de ideias pós-modernas e dos Estudos Culturais cujas teorizações redimensionam a noção de sujeito fundante, de identidades fixas e essencializadas e a onipresença do poder.

Nessa compreensão, situamos como perspectivas epistemológicas as contribuições de pensadores como Canclini (2005), Bauman (1999a; 1999b; 2005, 2008, 2009), Hall (2000; 2004; 2005), Foucault (1979a; 1979b; 1997; 2003; 2004), Pêcheux (1990) Munanga (2004), Gomes (2004).

Problematizamos as identidades dos/as professores/as negros/as, orientadas pela noção de práticas de liberdade e de “jogos de verdade” como fio condutor para pensar a constituição do sujeito de uma forma diferente daquela em que “corpos dóceis” eram subjugados por poderes que disciplinavam e assujeitavam. A ideia de um poder disciplinador, violento, dominador, soberano que se utiliza de tecnologias que “determinam a conduta dos indivíduos e as submetem a certos fins ou dominação” (FOUCAULT, 1990, p.48), tendo em vista que parte da imposição de “marcadores sociais” de classe, gênero, raça, etnia, parece ceder lugar a outra concepção de poder

Para a escolha desses/as docentes, inicialmente, visitamos as escolas selecionadas com base na lista dessas instituições obtida junto a órgãos ligados às Secretarias de Educação do Estado e do Município das cidades aqui referidas. Fizemos opção por quatro instituições, adotando como critério de escolha as escolas de maior porte (em relação a números de professores/as e alunos/as), o que permitiu o contato com um percentual mais representativo de professores/as. Selecionadas as quatro escolas, em maio de 2013, procuramos estabelecer contato com a direção e com o corpo técnico-administrativo, com vistas a esclarecer os procedimentos seguintes, tais como: aplicação de um questionário (Anexo I) com o propósito de elaborar um levantamento dos/as professores/as afrodescendentes que atuam nessas escolas e, a seguir, consultá-los/as acerca do seu interesse em participar da pesquisa.

Após mapear instituições e professores/as que participaram do processo investigativo, mediante análise dos questionários anteriormente aplicados, no mês seguinte, agendamos os primeiros contatos com os/as docentes, que se autodeclararam negros/as ou pardos/as e que revelaram interesse em colaborar com a investigação e, nesse contato, outros registros foram coletados, uma vez que a investigação supõe uma rede de sentidos que se instauram com uma naturalidade peculiar à temática, objeto da investigação.

Dessa forma, definimos junto com eles/as via *e-mail* e por telefone, datas e horários compatíveis com as atividades diárias, para marcarmos as entrevistas individuais com foco em trajetos temáticos concernentes:

- a) À trajetória escolar;
- b) Ao convívio familiar;
- c) À mobilidade social,
- d) Aos arranjos afetivo-conjugais.

As materialidades linguísticas geradas por meio do questionário e entrevistas foram analisadas a partir das categorias teóricas da Análise do Discurso- AD de orientação francesa, tais como: memória discursiva, interdiscurso, formação discursiva e de pressupostos da produção de conhecimentos voltada para o estudo da linguagem. Procuramos articular o linguístico com o social, o cultural e o histórico de modo que essas dimensões permitissem ancorar a nossa análise em relação à produção de efeitos de sentidos que traduziram aspectos reveladores do pertencimento étnico-racial dos sujeitos da pesquisa. Tencionamos encontrar nos discursos desses docentes espaços da memória social (HALBWACHS, 1990) que pudessem nos revelar outra maneira de ver a realidade que não se constitui nem na melhor ou mais adequada, mas em outro “jogo de verdades” em que os docentes se constituem e constituem suas “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 1994).

2.1. Contexto da pesquisa

Foram distribuídos aos/as professores/as quarenta questionários da seguinte forma: em visita às escolas, apresentamos informalmente o projeto e entregamos o instrumento a ser preenchido. Os/as docentes que estavam no intervalo das aulas, responderam e devolveram imediatamente os que não estavam presentes por atuarem nos horários da manhã e noite, então, deixamos com a secretária escolar e com um representante da gestão das escolas para devolverem na semana seguinte.

A partir do mês de julho, as atividades foram dedicadas aos contatos pessoais e acertos para os encontros da entrevista. Ao cumprir durante um período de dois meses, a rotina de

passar quinzenalmente na escola para receber a devolução dos questionários, foram devolvidos um total de trinta e dois.

O questionário respondido pelos/as professores/as contempla informações sobre: identificação, vínculo institucional, tempo de serviço, disciplina que leciona contatos pessoais, como também, a informação fundamental para a pesquisa, ou seja, a autodeclaração de cor/raça que caracteriza o pertencimento étnico-racial, conforme os critérios de cor: preta, branca, parda, amarela e indígena, utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sendo este último, o item de interesse para a pesquisa.

Após a devolução do instrumento da coleta de dados, constatamos que dezesseis professores/as se autodeclaram da cor parda, dezoito da cor branca, dois da cor amarela, quatro da cor preta e uma de origem indígena.

Dos questionários devolvidos, selecionamos o total de seis, para a segunda etapa da pesquisa: a entrevista. Os/as entrevistados/as são seis profissionais, sendo: cinco representantes do gênero feminino e um do gênero masculino.

O passo seguinte foi encaminhar uma mensagem via *e-mail*, para os/as docentes selecionados/as convidando-os/as a continuar a participação nessa pesquisa e todos/as responderam à mensagem enviada, confirmando o interesse e a disponibilidade de colaborar com esse trabalho.

No sentido de direcionar informalmente as entrevistas (Anexo III), elaboramos um roteiro prévio para facilitar a narrativa dos professores. O processo investigativo do pesquisador por muitas vezes é alheio ao planejamento das suas ações, no que se refere às questões elaboradas para a pesquisa, ele surge da espontaneidade de cada entrevistado e está relacionado com o ambiente escolhido para a realização da entrevista.

Os registros foram coletados a partir de entrevistas que resultaram em narrativas, originalmente transcritas. Os sujeitos pesquisados atuam em escolas públicas, com exercício nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, locais onde estão sediadas as unidades do Campus IV da UFPB. Sendo, duas da rede municipal e duas da rede estadual.

As entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida, transcritas na íntegra, respeitando a ordem cronológica à medida que foram realizadas. Contemplando os aspectos relevantes da vida desses sujeitos considerando as questões elaboradas no projeto inicial, que são: a trajetória escolar; o convívio familiar; a mobilidade social, os arranjos afetivo-conjugais.

Em seguida, elaboramos as categorias de análise do *corpus* selecionado, tomando por base as materialidades discursivas que tematizam práticas ascéticas e práticas de liberdade utilizadas pelos docentes negros em relação a jogos de verdade. Buscamos interpretar que as práticas discursivas produzem sentidos e constituem o seu dizer não só atinente a sua trajetória profissional, mas também a sua inserção em diferentes instâncias sociais e que podem ter ressonâncias em estratégias discursivas do seu fazer pedagógico.

O agendamento prévio para as entrevistas foi, por algumas vezes, cancelado e reagendado, por compromissos pessoais dos/as colaboradores/as, contudo, também, percebemos que alguns participantes, mostravam-se receosos em falar detalhes das suas histórias de vida e, para estabelecer uma relação de confiança, esclarecemos os procedimentos éticos da pesquisa, apresentando no momento inicial da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, (anexo II), documento institucional que assegura a preservação da identificação pessoal, momento em que, fizemos ciente aos/as entrevistados/as que utilizaríamos nomes fictícios no texto desta dissertação, para descrever com parcialidade minuciosa os trechos de suas narrativas. Dessa forma, solicitamos aos/as docentes que assinassem o TCLE, a fim de cumprir os percursos legais na ação de pesquisadora. Na ocasião os colaboradores, o fizeram sem reservas.

A coleta dos dados e a transcrição dos enunciados das entrevistas foram trabalhadas conjuntamente com as anotações registradas em um diário de campo no momento do contato pessoal. Os fatos estão registrados, tais como, a receptividade dos/as professores/as com o tema, o interesse em participar da pesquisa, os contatos por telefone para o agendamento de data, horário e local escolhido para a entrevista o que, de certa forma, caracterizam as condições de produção.

E por fim, elaboramos um plano de intervenção com vistas a envolver organizações representativas dos grupos minoritários, instituições públicas, privadas e a comunidade, no intuito de promover ações que coloquem os temas étnico-raciais, considerando que o cenário da escola é e sempre será o espaço legítimo de transformações sociais.

2.2. Perfil dos/as colaboradores/as

Rosa, a primeira professora entrevistada, nos recebeu em sua residência na cidade de Rio Tinto. Declara-se parda, é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia,

leciona a disciplina de Participação Cidadã, no Programa de Inclusão de Jovens e Adultos – ProJovem, de uma escola estadual, com apenas com um ano de experiência profissional.

A professora **Norma** reside em João Pessoa, leciona a disciplina de Matemática no Programa de Inclusão de Jovens e Adultos - ProJovem, é licenciada e especialista no ensino da Matemática, natural do Rio de Janeiro, com experiência docente de vinte e cinco anos, declara-se, de cor parda. Essa entrevista foi realizada na Capela do Centro Administrativo – CAM, da Prefeitura Municipal, no Bairro de Água Fria, em João Pessoa.

Em seguida, foi a vez da professora **Beatriz**, com vinte e nove anos de experiência no magistério, graduada em Língua Portuguesa com formação em Língua Inglesa e especialista em Psicopedagogia, declara-se parda e no momento está atuando na disciplina de Língua Inglesa, em uma escola estadual de Mamanguape e nos recebeu no laboratório de informática da escola.

A professora **Edite**, com vinte e oito anos de serviço na escola pública, atuando no ensino fundamental I, graduada em Biologia e especialista na Educação de Jovens e Adultos (EJA); no momento está respondendo pela diretoria adjunta de uma escola, no município de Rio Tinto e declara-se da cor preta, esse momento da entrevista foi marcado na sala da direção da escola.

A professora **Nadir** é graduada em Letras e leciona Matemática, na cidade de Mamanguape, tem quinze anos de atividade docente numa escola do município, declara-se, de cor preta, solteira e tem uma filha de três anos. A entrevista foi gravada em uma sala da secretaria municipal de educação, na cidade de Mamanguape.

O único representante do sexo masculino entrevistado foi o professor **João**, que se declara de cor parda, está no exercício do magistério há vinte e oito anos, é graduado em Letras e leciona Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de Rio Tinto.

Apresentamos abaixo um quadro sintético, focalizando as principais características dos/as docentes/as entrevistados/as.

Entrevistado(a)	Formação Acadêmica	Tempo de serviço no magistério	Autodeclaração de cor
Rosa	Especialização em Psicopedagogia	10 meses	Parda
Norma	Especialização em Matemática	25 anos	Parda
Beatriz	Especialização em Psicopedagogia	29 anos	Preta

Edite	Especialização em EJA	28 anos	Preta
Nadir	Graduação em Letras	15 anos	Preta
João	Graduação em Letras	28 anos	Parda

Podemos ressaltar dois aspectos relevantes, considerando em média: o nível de escolaridade/titulação acadêmica dos entrevistados, bem como, o tempo de experiência com a sala de aula, em análise das narrativas, constatamos que existe uma necessidade de aperfeiçoamento nos estudos sobre a Diversidade Cultural, participação nos debates e acima de tudo envolvimento do corpo docente, de cada escola, no tocante às discussões a respeito dos temas raciais.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1999, p.45).

Na busca de apreender sentidos que revelem a constituição de seus projetos identitários relativos a identidades étnico-raciais, analisamos as estratégias linguístico-discursivas produzidas em narrativas dos/as professores/as, colaboradores/as dessa investigação.

A categorização dos dados gerados deu-se conforme os trajetos temáticos definidos para a nossa pesquisa, que são: trajetória escolar; ao convívio familiar; à mobilidade social, aos arranjos afetivo-conjugais. Vale salientar que a categorização dos dados da investigação com essa configuração obedece à metodologia adotada. Método que não refuta a concretização de acontecimentos atinentes a situações de produção de identidade étnico-racial, constituídos em interfaces com os diversos trajetos apontados.

Para maior compreensão apresentamos um quadro sucinto de trechos das entrevistas mais focalizados nessa análise.

Categorias	Entrevistado(a)	Trechos das entrevistas - analisados
Trajetória Escolar	Rosa	[...] Aos quatorze anos, tinha um professor de matemática que se interessou por mim. Eu fiquei satisfeita em saber disso, eu tinha essa expectativa de que alguém se interessasse por mim [...]. Na aula de educação física, o professor chamava para exemplo dos exercícios físicos, as meninas brancas e mais bonitinhas.
	Norma	[...] É assim? Tudo bem, tão falando da minha cor, mas vou me sair muito bem nos estudos e aí eu estudava e era a primeira em tudo, me sentava na frente. Por isso me fez estudar muito pra mostrar que não era a minha cor... Eu sentia nas brincadeiras, mas eu procurei estudar mais para ser a melhor. [...] sempre procurei me superar, querendo falar mais e dizer: Épa, sou negra, mas to aqui ! sempre tive boas notas. Sempre fui muito boa. Olha,

		sou negra! Mas eu to aqui!
Convívio Arranjos conjugais	Rosa	[...] Os irmãos dele são muito preconceituosos e me olhavam assim como que pensasse: chegou mais uma negra na família” e dizem que a mãe e o filho Zeca foram premiados porque são brancos e não tomam sol para não escurecer a pele.”
	Beatriz	[...] Quando criança eu convivi, eu sofri preconceito fui filha adotiva, fui adotada aos seis anos de idade por uma família e a mais escurinha era eu. Então eu sofri preconceito tipo: “cabelo de bucha” ou “nega isso assim... aquilo”. Até minha própria mãe mesmo, ela é branca, dizia assim: “sua nega ruim...tal”.
	Norma	[...] Éramos seis irmãos e tinha uma moça velha que tomava conta da gente e era bem pretinha, pretinha mesmo! Do cabelo enrolado, crespo mesmo e então eu olhava assim prá ela e tinha hora que eu via como pessoa, é incrível”.
	Edite	[...] Minha sogra era branca de olhos azuis e logo no começo ela não queria o namoro, por causa da minha cor, ela me chamava de minha filha negrinha, pretinha. ...e quando a minha menina nasceu, ela olhou pra mim e falou: “essa daí vai ser branca”.
	Beatriz	[...] Quando a gente namorava eles me chamavam de negra tinham uma certa distância por conta da minha cor, entendeu? Eu sentia que a minha sogra com a nora branca ela era bem mais aberta e comigo tinha reserva. - “o que mais me machucou apesar que eles não mostravam mas, a gente sente quando há rejeição. Me sentia agredida é uma forma de violência.
	Beatriz	[...] Quando meu filho nasceu ele é branco então, eu tenho uma das minhas cunhadas que falou assim.. “esse daí é filho do urso, esse menino mesmo não é filho do meu irmão, não”. O meu menino tem os olhos claros não tinha nenhuma característica de negro, então eu fui buscar na história e vi através de uma
	Nadir	

		foto e hoje todo mundo diz: Haroldo é a cara do meu bisavô então, a resposta foi dada. [...] as minhas sobrinhas são brancas de cabelo liso por causa da família da mãe, mas aí a minha é a única que é moreninha e o cabelo cacheado, muito crespo mesmo e ela já sente a diferença; [...] as tias no caso das minhas cunhadas, desde novinha que diz : o cabelo de Julia vai ser tontoin ... e aí ela foi crescendo com essas piadinhas básicas e pegando prá si e não aceita o cabelo crespo.
Mobilidade social	Rosa Norma Edite Nadir	[...] O meu cabelo é assim (alisado), porque hoje é moda, mas no interior eu não aceito o cabelo, inclusive não existe o cabelo cacheado. No ProJovem encontro preconceito dentro do grupo de professores, eu já reclamei com a coordenação porque minhas ideias não são aceitas, porque existe aquilo de que “todo negro é revoltado” e já teve ocasião de eu pedir para outra pessoa falar uma opinião que é minha”. [...].Não é só a questão racial não, socialmente, assim eu acho que elas já tem preconceito e falando de tatuagem, aí uma menina falou assim: “ professora, é porque um pobre fazendo tatuagem é marginal mas, um rico é bacana, entendeu? [...] ele é branco, queimado do sol porque trabalhava como mecânico e ficava muito tempo no sol a pele por dentro da roupa é mais clara e os olhos são claros . o negro por ser discriminado eu não queria, pra ser sincera, eu não queria que os meus filhos fossem negros, entendeu? .[...] na minha relação profissional e social eu faço isso. Não gosto de sair, só em pequenos grupos, em festas, eventos de plateia eu evito muito. Prefiro os bastidores desde que eu esteja contribuindo com alguma coisa.

Um dos itens existentes no questionário diz respeito à autodeclaração do/a docente em relação à cor. Neste cenário, quatro professores/as assinalaram o item lexical – parda – vocábulo empregado em pesquisas de censo populacional no Brasil, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Neste sentido, as docentes Rosa e Norma que assim se posicionaram, justificaram a opção escolhida, desse modo:

[...] na hora de preencher o questionário, acabei marcando a cor parda, porque a professora Lindalva me aconselhou dizendo: não, você não é negra, é moreninha, não fique triste não, não mulher não faça isso não! E eu disse: eu sou negra! (Rosa).

[...] no meu registro, tinha parda, como a mais morena lá de casa, era eu e meu pai dizia: não, você não é negra! Você é parda. Lá em casa não tem ninguém negro não (Norma).

Nessas discursividades, percebemos a representação de identidades impostas e naturalmente flutuantes, como afirma Bauman (2005), “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto”. Sendo assim, percebemos nos componentes linguísticos que se referem à cor, a caracterização de uma produção de sentidos em que os/as interlocutores/as flutuam nas suas identidades étnico-raciais, colocando-se no raio da imposição ou deliberação de práticas discursivas circulantes nos meios sociais materializadas em enunciados de outros sujeitos conforme sentidos desses recursos linguísticos extraídos do texto da professora Rosa: *não, você não é negra, é moreninha, você não é negra! Você é parda.*

A recusa da identificação do sujeito pelo termo negro/a é examinado ainda na narrativa da professora Norma, materializada através da palavra “parda”, em substituição ao termo “negra”, que identifica matrizes identitárias de indivíduos com pertenças étnico-raciais dessa natureza. Percebe-se, portanto, que as narrativas das professoras Rosa e Norma são atravessadas por memórias discursivas que negam traços fenótipos de cor atinentes à negritude, sentidos apontados em passagens de seus textos, exemplificadas pela adotada por Norma: *lá em casa não tem ninguém negro não*, recorrendo a um já dito atribuído ao seu pai.

No entanto, a docente, em outro momento de sua entrevista, ao ser indagada sobre a presença de alunas negras em sua sala, se utiliza desse enunciado: *Não, tem assim morenas da minha cor.* A docente, ao empregar taxativamente o advérbio “não”, em interação com a expressão “morenas da minha cor”, corrobora com o posicionamento discursivo de seu pai e

assinala que ela não se subjetiva enquanto indivíduo negro, do mesmo modo que também não subjetiva sujeitos negros nos espaços sociais com traços fenótipos semelhantes aos seus.

Já no enunciado: *tem morenas assim da minha cor*, apreendemos sentidos indiciando que a professora se institui enquanto produção de identidade por ela, a ela conferida. Esse fato é ratificado pela sequência linguística empregada em seu texto: *Agora eu tenho uma amiga Luma, ela é negra mesmo*. O advérbio “mesmo”, aqui materializado, expõe a maneira como a docente identifica o pertencimento de cor de sua amiga, mas também a ambiguidade sobre o modo de ela se conceber discursivamente - negra, mas não tanto, já que para si identificar fez uso da palavra - “morena”, vocábulo que, no relato, repercute discursivizações veiculadas nos meios sociais com sentidos de repelir as marcas da cor negra de indivíduos, geralmente pessoas do universo afetivo de quem assim se pronuncia.

Ao analisarmos os depoimentos das duas docentes nesses trechos da entrevista, podemos apontá-los atravessados por efeitos discursivos de jogos de verdade relativos à subjetivação da população negra no Brasil, em particular durante o longo período que preponderou a cultura do branqueamento (MUNANGA, 2004) no país. A materialização dessa percepção se dá por meio dos itens lexicais - “parda” e “morena”, termos que, ainda, traduzem sentidos atribuídos à mestiçagem racial, tão difundida por práticas discursivas que permeiam os meios sociais, inclusive nas instituições de ensino.

A interpretação desse trecho da entrevista de Norma possibilita entender que não há resistência à imposição de identidade demarcada sobre ela em relação a sua cor, pelo contrário, a professora assume como seu o discurso de negação a aspectos de suas matrizes identitárias. O mesmo não acontece com o posicionamento de Rosa que, embora não reaja com consistência aos dizeres de sua colega de profissão (Lindalva) e tenha se autodeclarado, no questionário, de cor parda, tomando para si “todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, tem um efeito sobre o que diz” Orlandi (2003), acaba por afirmar em sua entrevista: *E eu disse: eu sou negra!* Uma situação que configura o conflito de construção de sua própria identidade. Revela ainda uma relação antagônica materializada através de recursos linguísticos que indicam sentidos de dubiedade e podem ser traduzidos desse modo – ora a docente reproduz as discursividades que impõem o processo de elaboração identitária dos negros nos meios sociais brasileiros, sob a ótica da hegemonização, efeitos discursivos (re) produtores de estereótipos, responsáveis pela constituição de práticas de preconceitos, discriminação e exclusão de sujeitos negros, ora ela resiste a essas discursivizações e tenta se subjetivar por meio, utilizando-se de elementos linguísticos que traduzem os sentidos de suas matrizes identitárias.

Aliás, a relação de conflitos é ainda mais aparente nesse discurso de Norma, quando interpelada sobre a presença de alunas negras em sua sala de aulas:

Não, tem assim morenas da minha cor, mas são índias, mas são os cabelos bons, lisos. Não tem muita negra não, aliás, nem tem, assim são pessoas maltratadas, assim que um banho de loja sabe, ficam belíssimas. Agora eu tenho uma amiga Luma, ela é negra mesmo, se você quiser eu tenho certeza que ela pode lhe ajudar, ela foi selecionada também no programa. (Norma).

Ao analisar essa narrativa, podemos apontá-la perpassada por efeitos que indiciam a preferência da narradora pela etnia indígena e que a ela poderia se identificar. Essa percepção é demonstrada através de uma rede discursiva materializada por expressões: *tem morenas da minha cor, mas são índias, mas são os cabelos bons, lisos*. Nesse enunciado, são reproduzidas práticas discursivas relativas à beleza da mulher face às marcas fenotípicas, desta feita relacionadas aos cabelos lisos, denominados por dizeres populares como “bons”, enquanto os dos negros, encaracolados, às vezes, chamados de “Bombril” se esquadrinham no contexto dos “ruins,” e que, por meio deles, às mulheres negras, lhes são impostas mais um estigma indutor de feiura. Há, no texto da professora, uma dubiedade em afirmar se existe ou não em sua sala de aula pessoas negras. Situação verificada em seus dizeres: *Não tem muita negra não, aliás, nem tem, assim são pessoas maltratadas, assim que um banho de loja sabe, ficam belíssimas...*

Essas materialidades linguísticas sugerem que o negro é feio, algo que não acontece com as pessoas que compõem a sala de aula da professora, já que a ausência de beleza nelas verificada acontece em razão da falta de higiene, nada que “um banho não possa resolver.” Discursivizações que revalidam efeitos da expressão anteriormente proferida - *tem assim morenas da minha cor, mas são índias, mas são os cabelos bons, lisos*. Outro aspecto possível de se examinar no discurso da docente se refere à vivência social - higiene dos indígenas que difere dos ditos civilizados, em geral os brancos. Contexto que, na visão da entrevistada, produz a ausência da beleza das índias, no entanto, se elas se esquadrinham em consonância com o padrão de higienização da sociedade de cultura eurocêntrica, resultam em mulheres “belíssimas”. Diante dessa perspectiva, cabe a indagação: a professora tentou referendar práticas discursivas que tratam o negro como pessoa nojenta, suja, feia com todos os efeitos de sentidos que esses termos transmitem quando empregados por sujeitos racistas?

No mesmo texto, Norma procura se eximir de tratar de assuntos atinentes aos negros, se percebendo despreparada para atuar discursivamente em relação à temática. Para isso, ela

destaca a sua amiga - *Agora eu tenho uma amiga, Luma, ela é negra mesmo, se você quiser eu tenho certeza que ela pode lhe ajudar, ela foi selecionada também no programa.* Essa perspectiva induz compreender que só são habilitados para se reportar a determinados traços de identidades da diversidade sociocultural, sujeitos subjetivados e que se subjetivam de acordo com as matrizes apontadas. Além disso, o discurso da docente repercute o afirmado nesse enunciado:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações fragrantemente de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política do avestruz ou sentem pena dos ‘coitadinhos’ (MUNANGA, 2005, p.15).

No caso em análise, se refletem discursivizações de despreparo, mas também de desconforto, de intimidação para que a professora produza a sua própria identidade negra, que como detectado em seu discurso, ela nega as suas matrizes de identidade ético-raciais, apesar da capacidade de, através delas, subjetivar os outros, como verificado no enunciado que identifica a cor de sua amiga. Como afirma Bauman (2005):

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no tempo real, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo - na infinitude (BAUMAN, 2005, p.16).

Nas indagações sobre a trajetória escolar dos docentes, assinalamos excerto de mecanismos discursivos que perpassam por questões étnico-raciais e sociais, como se apreendem nos relatos em que as professoras utilizam uma das técnicas de si, voltadas para esse percurso temático.

[...] Aos quatorze anos, tinha um professor de matemática que se interessou por mim. Eu fiquei satisfeita em saber disso, eu tinha essa expectativa de que alguém se interessasse por mim [...]. Na aula de educação física, o professor chamava para exemplo dos exercícios físicos, as meninas brancas e mais bonitinhas (Rosa).

[...] É assim? Tudo bem, tão falando da minha cor, mas vou me sair muito bem nos estudos e aí eu estudava e era a primeira em tudo, me sentava na frente. Por isso me fez estudar muito pra mostrar que não era a minha cor... Eu sentia nas brincadeiras, mas eu procurei estudar mais para ser a melhor. [...] sempre procurei me superar, querendo falar mais e dizer: Êpa, sou negra, mas to aqui ! sempre tive boas notas. Sempre fui muito boa. Olha, sou negra! Mas eu to aqui! (Norma).

Ao interpretar o discurso de Rosa, é possível examinar a existência de efeitos de práticas discursivas que expõem a exclusão dos negros das relações afetivas, daí a sua satisfação em encontrar alguém que a amasse, independentemente de suas marcas de identidade étnico-raciais. A forma de tratamento atribuído a ela pelo professor aflora a sua dignidade e a introduz nas relações de convivência com outras meninas diferentes dela. Percepção verificada pela materialidade discursiva desse enunciado: *Na aula de educação física, o professor chamava para exemplo dos exercícios físicos, as meninas brancas e mais bonitinhas*. Porém, ressaltamos que, mesmo satisfeita com a sua inserção nos espaços de convivência das outras colegas de escola, Rosa continua se identificando enquanto pessoa não bonita, já que se refere às “meninas brancas” como “mais bonitinhas” e, por isso, eram indicadas monitoras dos exercícios das aulas de educação física em sua escola. Assim, não é observada uma postura de resistência à maneira predominante dos modos de subjetivação do negro nesse trecho do discurso da docente.

De modo distinto ao que pode ser traduzido, por essa investigação, nos trechos anteriores da colaboradora Norma, no excerto em problematização, é verificada uma posição de luta, de resistência às práticas discursivas de constituição inerentes à constituição de identidades dos indivíduos negros nos meios sociais brasileiros. Para isso, ela se faz rogada e utiliza-se de técnicas de si (LARROSA, 1994), com o intuito de redimensionar a forma de autogovernar, mas também governada pelos outros em seus locais de convivência. Com essa perspectiva, aciona um mecanismo propalado discursivamente pela sociedade - a diferenciação sociocultural adquirida por meio do desenvolvimento da capacidade intelectual, advindo da educação institucional. Feito realizado por Norma de modo que ela pudesse suplantar a eficiência de outras pessoas que com ela convivessem, em particular para provar a sua competência e, através disso, ser reconhecida pela sociedade, “apesar de negra”.

Se, por um lado, a depoente opera estratégias de cuidado de si, no sentido de buscar seu reconhecimento como cidadã digna e produtiva nos meios sociais, por outro, não é examinada nenhuma providência que repudie as práticas discursivas que constroem

preconceitos, discriminação e exclusão social dos negros, em especial se esses não exercerem função de destaque, compreendida como positiva nos ambientes considerados importantes por aqueles usuários dessas discursivizações. Assim, as técnicas adotadas por Norma (re) produzem efeitos discursivos veiculados na sociedade, ao expor, em certa medida, a camuflagem do racismo a pessoas que comprovadamente possuam méritos educacionais e/ou capital financeiro.

Os sentidos dos recursos linguísticos proferidos pela professora à entrevistadora: *Êpa, sou negra, mas tô aqui*, referem-se à mobilidade social adquirida por ela, tendo como mecanismo, a educação. Interpretação reforçada se esses sentidos forem examinados de modo associado com os de: *Sempre tive boas notas. Sempre fui muito boa*. E, ao final, enfatiza - *Olha, sou negra! Mas eu tô aqui!* Ao se refletir sobre essa ênfase assumida pela entrevistada, nessa sequência linguística, possibilitar levantar um questionamento, por que em outro momento de sua narrativa, Norma não se admitiu enquanto de cor negra, assumiu-se parda ou morena?

Nos tópicos analisados, podemos perceber que as participantes revelam a utilização de técnicas do conhecimento de si, através do “O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada por trás de um espelho” (LARROSA, 1994, p.59).

Na mesma direção, Foucault (1984) compreende que:

Estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (FOUCAULT, 1984.)

Nos depoimentos das docentes, refletem o uso das tecnologias com vistas ao autoconhecimento de suas imagens, nos grupos aos quais desejavam pertencer e serem reconhecidas com dignidade, como indivíduos atuantes, produtivos e respeitados.

Em outra perspectiva, a entrevistadora indaga sobre práticas de preconceito vivenciadas por ela na vida profissional, em razão dos traços identitários de sua cor negra. Sobre isso, a professora Rosa assim se posicionou:

[...] O meu cabelo é assim (alisado), porque hoje é moda, mas no interior eu não aceito o cabelo, inclusive não existe o cabelo cacheado. No ProJovem encontro preconceito dentro do grupo de professores, eu já reclamei com a coordenação porque minhas ideias não são aceitas, porque existe aquilo de que “todo negro é revoltado” e já teve ocasião de eu pedir para outra pessoa falar uma opinião que é minha.

Observamos, no depoimento da professora, a utilização de tecnologias que procuram inseri-la no contexto social do que vivem à margem, visto que seu posicionamento se atrela não só as práticas discursivas que subjetivam o negro por meio de ações preconceituosas, mas também a outra situação de natureza discriminatória e excludente que envolve outros atores. Está materializado nos recursos linguísticos, segundo ela, “*todo negro é revoltado*” ao se referir ao negro, colocando-o na condição de inferioridade, por isso o seu lugar deve ser de passividade, ou seja, um agente silenciador. Além disso, para expressar suas ideias junto ao grupo de colegas professores tem que recorrer a um interlocutor.

Assim, a docente continua reafirmando sua posição ao trazer esse discurso: *já teve ocasião de eu pedir para outra pessoa falar uma opinião que é minha* diante dessa situação, formulamos uma questão como será o discurso desse interlocutor? Que socializa a opinião da colega, diante desse silenciamento? O discurso cujos sentidos são produzidos em práticas discursivas circulantes em esferas sociais nesse caso, tem de sentidos que estereotipam e inferiorizam a condição do negro na sociedade.

O discurso da professora traduz efeitos de discursivizações que circulam nos meios sociais, ao se referir à maioria da população negra brasileira. São práticas discursivas que, em geral, tratam os negros que não se subjetivam, com discriminação e preconceitos. Neste sentido, pode se deduzir do texto efeitos de sentidos que apontam atos de preconceitos materializados de forma híbrida, segundo atesta a professora Rosa. Em meio a essa trama violenta de exclusão social, ela retrata técnicas de si, na busca de ocupar os espaços sociais que lhe são devidos. Para isso, semelhante às atitudes perpetradas por outras depoentes, ela se utiliza da educação enquanto mecanismo para a aquisição de constituição identitária e, através disso, conquistar novos modos de subjetivação, logo subjetivada por eles.

O cenário descrito pelas professoras em relação à educação como estratégia que pode impulsionar a mobilidade social dos negros no Brasil e, por meio dessa técnica, o redimensionamento de suas subjetividades, se insere o processo de democratização da escola pública. Isso, considerando a pluralidade cultural da qual é composta a sociedade brasileira, ampliou-se nos espaços escolares a representação de alunos afrodescendentes. Na verdade

para as crianças negras irem para escola se tornou um ato de coragem, tendo em vista o racismo velado em nossas escolas, à prática de atitudes silenciosas que agridem com apelidos pejorativos os sujeitos negros, referindo-se a particularidades como, da tessitura de seus cabelos e até mesmo às suas crenças religiosas.

Com relação à categoria de convívio familiar, e arranjos afetivo-conjugais, constatamos um referencial mais ampliado de histórias vividas, expressado por um toque de ressentimento atribuído às memórias discursivas nas histórias contadas, aqui destacadas, reforçadas nessas sequências linguísticas.

[...] Quando criança eu convivi, eu sofri preconceito fui filha adotiva, fui adotada aos seis anos de idade por uma família e a mais escurinha era eu. Então eu sofri preconceito tipo: “cabelo de bucha” ou “nega isso assim ...aquilo”. Até minha própria mãe mesmo, ela é branca, dizia assim: “sua nega ruim...tal” (Beatriz).

[...] Éramos seis irmãos e tinha uma moça velha que tomava conta da gente e era bem pretinha, pretinha mesmo! Do cabelo enrolado, crespo mesmo e então eu olhava assim prá ela e tinha hora que eu via como pessoa, é incrível (Beatriz).

[...] Os irmãos dele são muito preconceituosos e me olhavam assim como que pensasse: “chegou mais uma negra na família” e dizem que a mãe e o filho Zeca foram premiados porque são brancos e não tomam sol para não escurecer a pele (Rosa).

[...] Minha sogra era branca de olhos azuis e logo no começo ela não queria o namoro, por causa da minha cor, ela me chamava de minha filha negrinha, pretinha. ...e quando a minha menina nasceu, ela olhou pra mim e falou: “essa daí vai ser branca” (Norma).

[...] Quando a gente namorava eles me chamavam de negra tinham uma certa distância por conta da minha cor, entendeu? Eu sentia que a minha sogra com a nora branca ela era bem mais aberta e comigo tinha reserva. - “o que mais me machucou apesar que eles não mostravam mas, a gente sente quando há rejeição. Me sentia agredida é uma forma de violência” (Edite).

[...] Quando meu filho nasceu, ele é branco então, eu tenho uma das minhas cunhadas que falou assim.. “esse daí é filho do urso, esse menino mesmo não é filho do meu irmão, não”. O meu menino tem os olhos claros não tinha nenhuma característica de negro, então eu fui buscar na história e vi através de uma foto e hoje todo mundo diz: Haroldo é acara do meu bisavô então, a resposta foi dada (Beatriz).

[...] as minhas sobrinhas são brancas de cabelo liso por causa da família da mãe, mas aí a minha é a única que é moreninha e o cabelo cacheado, muito crespo mesmo e ela já sente a diferença; as tias no caso das minhas cunhadas, desde novinha que diz : o cabelo de Julia vai ser tontoin ... e aí ela foi crescendo com essas piadinhas básicas e pegando prá si e não aceita o cabelo crespo (Nadir).

As narrativas mostram o envolvimento de outros sujeitos que atravessam o processo de formação discursiva na construção de identidades dos entrevistados, no tocante aos diversos aspectos, em suas relações interpessoais no seio de suas próprias famílias ou nos grupos familiares de seus cônjuges. Transparecem nessas materialidades linguísticas efeitos de sentidos que assinalam intransigência, intolerância, violência simbólica com os diferentes, pessoas de cor negra nos espaços de convivência familiar das depoentes, ou a indivíduos agregados às famílias, situação exemplificada no texto de Beatriz. Percebe-se, nos depoimentos, a convivência com atitudes de constrangimento recorrentes no cotidiano dos sujeitos referenciados nas narrativas.

Vale ressaltar o posicionamento da professora Beatriz, ao identificar a moça que com ela e seus familiares convivia - *era bem pretinha, pretinha mesmo! Do cabelo enrolado, crespo mesmo*. Os sentidos desses recursos linguísticos traduzem a ideia de constituição do negro, por meio de seus traços biológicos, fenotípicos, o que não indica estranheza, dadas as práticas discursivas predominantes nesse aspecto que circulam os meios sociais. Entretanto, o texto da docente (re) produz efeitos discursivos de preconceitos, concretizados nesses itens lexicais: *eu olhava assim prá ela e tinha hora que eu via como pessoa, é incrível*.

De acordo com essa percepção, um sujeito com as características descritas pela professora não seria considerado pessoa, ser humano? Como, então é percebido por ela um aluno em sua sala de aula que apresente semelhantes marcas identitárias?

Considerando os interdiscursos que intervêm nas narrativas das colaboradoras, percebemos sentidos pejorativos que inferiorizam o negro dentro de seus próprios ambientes de convivência diária com suas famílias. Situação experienciada de diversos aspectos, materializada através de recursos linguísticos que impingem subjetivações dessa natureza e que se encontram nos textos das depoentes, como por exemplo: “cabelo de bucha”- “cabelo de tontoin” e “nega”, todos referentes aos traços fenótipos de sujeitos subjetivados por sujeitos que assim agiam e por aqueles que, desse modo, continuam atuando.

Na entrevista da professora Beatriz, além das práticas de discriminação, registram-se atitudes de desconfiança e humilhação de familiares seus em relação sua fidelidade conjugal. Discursivizações, comumente empregadas pelo senso comum para refutar a inserção de

crianças negras no seio de famílias consideradas brancas. Sentidos expressos nessa sequência linguística, extraída do depoimento da docente: *esse daí é filho do urso; esse menino mesmo não é filho do meu irmão, não.*

4. PROPOSTA DE AÇÕES INTERVENCIONISTAS COM O OBJETIVO DE PROMOVER O AMPLO DEBATE SOBRE: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, NO CONTEXTO ESCOLAR.

Em atenção à orientação do projeto pedagógico do Curso de Mestrado Profissional de Linguagem e Ensino – MPLE/UFPB, e em consonância com a temática dessa investigação, apresentamos, em síntese, uma proposta de ações a ser executada pelas escolas públicas dos municípios de Mamanguape e Rio Tinto, universo de nossa pesquisa, acerca dos temas sobre a Diversidade Cultural.

São reconhecidas consensualmente as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e, nessa composição, existe um significativo percentual de excluídos caracterizados por raça e etnia, de forma que:

Nascer negro no país implica o dobro de probabilidade de ser pobre e mais que isso, se consideramos as condições de pobreza extrema. E isto no contexto de preservação da tendência de discriminação racial mesmo após o desenvolvimento de políticas sociais universalistas (RICARDO HENRIQUES, 2004, p.97).

A proposta de políticas que reforcem o pertencimento ético-racial no Brasil tem crescido considerando na composição da sociedade brasileira a pluralidade cultural, ou seja, a multiculturalidade ou interculturalidade que atravessam os estudos sociológicos. Nós, brasileiros, incorporamos a herança cultural africana, porém é necessário desconstruir o mito da democracia racial e admitir que ainda exista em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia as raízes europeias da sua cultura, pouco valorizando as demais, em especial a africana.

As desigualdades raciais reproduzidas na escola definem as oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar, portanto é preciso garantir os direitos para que as pessoas não sejam obrigadas a negar a si mesmas, e fazer um trajeto de vida adotando costumes, comportamentos e ideias do outros grupos.

É imperativo reconhecer que as possibilidades de transformar concepções, atitudes e comportamentos ocorrem no ambiente escolar, portanto, depende da adoção de políticas educacionais pertinentes à realidade da sociedade plural brasileira com vistas a possibilitar essas transformações.

No tocante às políticas educacionais, o Brasil tem conquistado avanços em relação à criação de políticas de inclusão social. Amparados nos marcos legais os amplos debates

tiveram início com a implantação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que constitui as Diretrizes e Bases da Educação em seu Art.26 e 26 A, e estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e indígena. A partir daí, ampliou-se o debate nacional sobre Diversidade Cultural e consolidou-se com a implantação dos PCNs, (1997), documento oficial que contempla no conjunto das matrizes curriculares, com Temas Transversais, que abordam sobre: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os sistemas educacionais se muniram de leis e diretrizes que garantissem o direito natural das minorias. Em 2003, foi criada a Lei 10.639, alterada posteriormente pela lei 11.645/08 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, Com esse embasamento legal, surgem então as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2004, que regulam a condução deste processo em todos os níveis de ensino.

Em 2010, foi aprovada a Lei 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e que garante à população negra a igualdade de oportunidades, a preservação dos direitos étnicos individuais e coletivos. São destacados no texto da Lei, os seguintes itens: o ensino obrigatório da história da África, o incentivo à prática de atividades rurais pela população negra, o livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana, assim como, o financiamento público a fim de preservar os quilombos.

Como parte integrante do referido Estatuto, no título III, foi criado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. - (SINAPIR) significa um conjunto de partes independentes que forma um todo unitário cuja finalidade é descentralizar, colocar em prática e tornar efetivas as políticas para o enfrentamento ao racismo e para superação das desigualdades raciais no Brasil.

Para consolidar as políticas públicas referentes a essa temática, temos ainda no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, - bem como, uma extensão desse órgão que é a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as relações Étnico-raciais.

Diante do aporte legal constituído voltado à população negra, assim como as questões de gênero, o culto às religiões de matriz africana, e com a criação de tantas leis, diretrizes e orientações é inconcebível que a escola, enquanto espaço de construção do ser, permaneça indiferente ante à necessidade de inserir em suas práticas debates sobre as questões raciais e os demais temas que afligem os grupos sociais minoritários, embora, concordamos com a

afirmativa de Petronilha Gonçalves e Silva, relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP 003/2004:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações ético-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (MEC, 2006, p.236).

Durante o processo de transcrição e análise dos repertórios linguísticos discursivos que compõem as narrativas dos/as nossos/as entrevistados/as sobre as questões que se referem à trajetória escolar, ao convívio familiar e social, à mobilidade social, à inserção no campo profissional e aos arranjos afetivo-conjugais, pensando a interseção gênero/raça, ao exercício da docência e atuação política no cotidiano escolar, constatamos que, no decorrer das entrevistas, surgiram outras categorias que não se incluíam no roteiro elaborado das entrevistas, como por exemplo: a ascendência, traços fenóticos, tessitura do cabelo, como também ao que se refere temática, do ponto de vista institucional. Ao indagar sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, entre os docentes, vejamos parte da entrevista da professora Nadir, com as suas respostas em negrito:

- *Em sua escola, foi implantada a Lei 10.639, vocês já estudaram sobre isso?*

Acho que ao pé da letra, não.

- *Quais são os momentos em que a escola lembra a questão dos negros?*

Eu acho que fica muito a desejar, fica assim por sala, mas eventos direcionados prá essa questão, não.

- *Os professores, nas reuniões de planejamento você tem presenciado conversas ou discussões sobre essa Lei 10.639?*

Não.

- *Você conhece já leu sobre isso?*

Um pouco. Já li, mas não me lembro de detalhes não.

- *E sobre o movimento negro? Você já participou de evento ou reunião?*

Não, não. Aqui em Mamanguape não tem esses eventos não, essas campanhas, pelo menos que eu saiba, não.

Verificamos no posicionamento da professora que, apesar dos dispositivos legais que corroboram com o estudo e conhecimento das leis que respaldam ações e eventos de promoção às questões raciais, não existem ações que mobilizem os educadores de forma geral, poderão ocorrer ações pontuais que não chegam ao conhecimento geral, dos docentes, pois estes representam histórias e memórias semelhantes às dos/as alunos/as, no entanto, revestido do papel de professor/as, é necessário se preparar para tal tarefa, como afirmam as autoras Gomes e Silva (2002):

Discutir sobre a formação de professores/as e diversidade cultura é uma tomada de posição repleta de complexidade, contradições, desafios e tensões. Questões de multiculturalismo, racismo, preconceito, discriminação racial e de gênero, etnocentrismo, ética, religiosidade, subjetividade, identidades e de que forma se encontram relacionadas à vida e às práticas dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar precisam ser abordadas com mais destaque pela produção teórica educacional (GOMES e SILVA, 2002, p.30).

Na discussão sobre diversidade cultural na Formação Continuada, as autoras complementam:

No campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar (GOMES e SILVA, 2002, p.25).

Diante do exposto, propomos aos/as gestores/as e aos/as docentes que atuam nas escolas públicas dos municípios de Mamanguape e Rio Tinto uma reflexão de forma coletiva, a fim de traçar novas dimensões para as suas práticas pedagógicas no que se refere à diversidade cultural, não apenas nas questões da educação étnico-racial, mas nas temáticas sobre gênero/sexualidade, religiosidade indígena, e do campo.

Considerando o aparato institucional voltado para essas temáticas, afirmamos que as ações propostas neste documento só serão consolidadas, dependendo do compromisso e envolvimento de todos os atores sociais responsáveis pela tarefa de educar. Referimos-nos a todas as instâncias sociais compostas pelo poder público, e privado, assim como, as representações dos movimentos sociais especificamente os organismos e instituições que representam as minorias.

Citamos nessa proposta algumas ações institucionais orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (2004), no âmbito dos sistemas municipais de ensino:

- Apoiar as escolas no sentido de implementar das Leis 10.639/03 e 11.645/08, através de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

- Produzir e distribuir materiais didáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas), visando à aprendizagem e ao envolvimento dos/as alunos/as no tema das relações étnico-raciais

- Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano.

Conforme as narrativas dos docentes referentes ao exercício profissional, percebemos a utilização de uma das técnicas de si, o professor, e apesar de descrever sua história de negro não se inclui como protagonista dessa realidade. Dessa forma, compreendemos as dificuldades desses/as docentes em exercerem cotidianamente as práticas pedagógicas relativas a essa temática.

A seguir, sugerimos a execução de algumas ações a serem efetivadas pelo poder público, pela sociedade local e com a participação dos gestores e professores no espaço escolar:

- Instigar a criação de grupos representativos, na região do Vale do Mamanguape, que venham a fortalecer o amplo debate sobre as questões inerentes à Diversidade Cultural;

- Estabelecer parcerias com as Instituições de Ensino Superior, a fim de promover a participação dos docentes em Fóruns, Seminários e Eventos com a temática voltada para a pluralidade cultural;

- Firmar convênios de Cooperação Técnica junto às empresas privadas e Organizações não Governamentais-ONGs;

- Organizar eventos sobre a temática com a participação de representantes dos movimentos sociais de cada segmento, haja vista, a existência de aldeias indígenas no município de Rio Tinto com foco na Educação Indígena, como também, para as escolas localizadas na zona rural, carentes de discussões sobre a Educação do Campo;

- Instituir, na programação dos eventos comemorativos dos sistemas de ensino, homenagens ao herói Zumbi dos Palmares, símbolo do movimento negro no Brasil, no dia 20 de novembro em que se comemora o “Dia nacional da Consciência Negra”;

- Inserir a temática da Diversidade Cultural, no Programa da Formação Continuada destinada a professores, equipe técnica e gestores;

- Adequar o Projeto Político da escola às questões sobre Diversidade Cultural e ações de combate ao racismo e à homofobia;

Articular canais de comunicação com instituições como: O Movimento Negro, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, e outros grupos representados.

O que preconizam os PCNs são práticas pedagógicas que precisam ser efetivadas na sala de aula, essas orientações não estão restritas aos documentos oficiais validados muitas vezes para obter recursos do governo federal para os municípios. É preciso que o poder público e a sociedade civil estabeleçam mecanismos para que essas práticas e discussões façam parte da rotina escolar.

É importante registrarmos que desconhecemos se algumas dessas proposições já estão sendo executadas, pensamos em ações voltadas para unidades escolares que constituíram o *lócus* da pesquisa e nas quais alguns/mas colaboradores/as revelaram não haver efetivamente tais ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa visão socioconstrutivista do discurso e da identidade social tem, portanto, também implicações para a própria concepção de como o conhecimento é construído em sala de aula e, por extensão, na sociedade, ao colocar a prática discursiva em sala de aula, isto é, prática de ensino/aprendizagem, como espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história (MOITA LOPES, 2002, p.55).

Ao final desse percurso, podemos afirmar que ainda existe um longo trajeto a ser percorrido em busca de respostas às problematizações aqui expostas. Perpassamos por concepções de teóricos, bem como trilhamos interdisciplinarmente diversos campos do conhecimento.

As referências sugeridas para a nossa pesquisa respaldaram a análise dos dados, nas categorias propostas para as entrevistas realizadas com os seis professores/as da rede pública, dos municípios de Rio Tinto e Mamanguape. Considerando os relatos dos/as entrevistados/as, em todas as categorias analisadas, ressaltamos a efetiva culminância dos objetivos dessa pesquisa, ao registrarmos nas histórias contadas pelos/as participantes/as, os seguintes aspectos: identidades impostas e flutuantes conforme o contexto histórico, político e socioeconômico, a discursividades sobre negação identitária, relações conflituosas na família de alguns/mas docentes e com a família dos seus cônjuges relacionadas às atitudes preconceituosas materialidades linguísticas expressando que o/a negro/a é feio/a, histórias vividas na escola tanto na vida escolar dos/as docentes, quanto em sua atuação profissional, registramos depoimentos que traduzem discursivamente esforços de superação como estudante e ações inusitadas como profissional.

Da categoria: do exercício profissional e atuação política no cotidiano escolar dos docentes.

Vejamos o posicionamento da docente, quanto à inserção da temática étnico-racial:

- Em sua escola, foi implantada a Lei 10.639, vocês já estudaram sobre isso?

Acho que ao pé da letra, não.

- Quais são os momentos em que a escola lembra a questão dos negro\as?

Eu acho que fica muito a desejar, fica assim por sala, mas eventos direcionados prá essa questão, não.

- *Os professores, nas reuniões de planejamento você tem presenciado conversas ou discussões sobre essa Lei 10.639?*

Não.

- *Você conhece já leu sobre isso?*

Um pouco. Já li, mas não me lembro de detalhes não.

- *E sobre o movimento negro? Você já participou de evento ou reunião?*

Não, não. Aqui em Mamanguape não tem esses eventos não, essas campanhas, pelo menos que eu saiba, não.

Pelos discursos dos/as entrevistados/as por nós analisados, aparecem expressos sentidos que revelam uma carência na questão de promoção de políticas educacionais que insiram a temática étnico-raciais, na formação inicial e continuada dos/as professores/as de todos os níveis de ensino, dos municípios de Mamanguape e Rio Tinto.

As políticas adotadas pelos sistemas de ensino precisam estabelecer relações com o papel desempenhado pela escola, cotidianamente. Dessa forma, justificamos a elaboração de um plano de intervenção, no contexto dessa dissertação, para sugerir a execução de ações educativas, no âmbito do poder público e da sociedade civil organizada.

Para tanto, os rumos da pesquisa impulsionaram estudos sobre outras disciplinas razão pela qual é aconselhado um breve histórico sobre: identidade étnico-racial, identidade negra no Brasil, bem como, um recorte conceitual de discurso, interdiscurso e formação discursiva. Além disso, destacamos uma referência aos dispositivos institucionais, que diz respeito às questões principais que moveram a realização dessa investigação.

A metodologia utilizada nos possibilitou uma reflexão sobre as questões existentes na escola que, por muitas vezes, não são percebidas nem mesmo pelos atores do processo. Por exemplo, no momento das entrevistas, vivenciamos as histórias de vida de cada um/a através de diferentes olhares e de narrativas singulares pertencentes à intimidade de cada participante.

Reportemos-nos ao papel da escola, dispositivo institucional no qual alguns indicadores apontam como sendo o local da reprodução das desigualdades sociais que evidenciam a encadeamento da desigualdade racial. Como afirma Sauer (2004):

É importante lembrar que apesar de as várias formas de discriminação não nascerem na escola, ela tem um papel fundamental no enfrentamento do racismo, das desigualdades e das discriminações correntes. A escola tem a tarefa de contribuir para a constituição de uma nova postura. Esta nova postura deverá basear-se na afirmação de um Brasil onde todos devam ver-se incluídos, garantindo-lhes o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, para que as pessoas não sejam obrigadas a negar a si mesmas, ao grupo étnico a que pertencem, adotando costumes, comportamentos e ideias alheias (SAUER, 2004, p.75).

As materialidades linguísticas que compõem o relato dos/as docentes evidenciam sentidos que revelam a premente necessidade de que os sistemas de ensino e os organismos de representação social têm em traçar estratégias de combate às questões decorrentes dos conflitos sociais que permanecem presentes na escola.

De certa forma, a escola reflete o preconceito especialmente nas questões raciais que, silenciosamente, impõe nos discursos institucionalizados ou não, uma segregação social, resultantes de ideias preconcebidas. É necessário desconstruir, no ambiente escolar, especialmente para os/as professores/as que atuam na educação infantil e ensino fundamental, ideias e discursos equivocados sobre conceito de raça/etnia bem como ações de combate às práticas discriminatórias.

Face os sentidos produzidos nas narrativas, é importante resaltar as dificuldades apresentadas pelos/as professores/as em tratar com as temáticas sobre étnico-raciais, de gênero e de diversidade religiosa, embora saibamos que o papel do/a educador/a é preponderante para o enfrentamento ao combate das atitudes e práticas preconceituosas, porém é preciso que o/a docente esteja preparado para lidar com as diferenças, especialmente entre crianças e adolescentes. Razão pela qual enfatizamos a importância de um redimensionamento nos processos de formação inicial e continuada de professores/as, para que de fato, seja exercida no ensino, a transversalidade, a (inter) (trans) disciplinaridade tão almejada pelos educadores.

Observemos no depoimento a seguir:

[...] tinha uma menina bem pretinha e ela chegava com o cabelo todo assanhado porque não tinha paciência de pentear e nem a mãe ligava, pois assim, as meninas não ligavam pra ela aí eu falei: Olhe, você está ficando uma mocinha! (prá não dizer negra),tem que se arrumar, aí levei um gel, ajeitei o cabelo dela pra ensinar como se ajeita cabelo (Norma, Entrevista 2-anexo III).

Nessa narrativa ressaltamos uma atitude preconceituosa da professora em relação ao cabelo da aluna, bem como, a desvalorização dos traços fenóticos vistos no seu cabelo “todo assanhado”. Destacando que é necessária uma reflexão do ponto de vista ético, pedagógico, e dos demais conceitos de valores, na preparação do exercício profissional para lidar com as questões sociais na atualidade.

Para reflexão da importância da formação do professor, citamos um trecho do relatório do parecer da Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves, relatora do Parecer CNE/CP003/2004, para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: *“A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”*.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada** - vidas contadas, histórias vividas. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2005.

BRASIL, MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Caderno 10. **Pluralidade Cultural de Orientação Sexual**. Brasília: 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CANEN, Ana. **Formação de professores**: diálogo das diferenças. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 1997, vol.05, n.17, pp. 477-494. ISSN 0104-4036. Acesso em 17 de novembro de 2013.

_____. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente**: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2008, vol.16, n.59, pp. 297-308. ISSN 0104-4036. Acesso em 17 de novembro de 2013

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará – 1970 a 1989. Tese de Doutorado. UFRN, 2005. Disponível em: wnb- coelho 2005- repositório.ufrn.br.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.231-49.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p.231-49.

_____. Tecnologías del yo. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989. p. 45-94.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e Org. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores: O desafio da diversidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos. **A constituição discursivas de identidades étnicorraciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas**. Tese de doutorado, 2010. Disponível em: <https://www.google.co.uk>. Acesso em 17 de novembro de 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas-SP: Mercado das Letras: 2002.

MUNANGA, Kabelenge. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PECHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 2012.

RIBEIRO, Maria Solange P. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação. Tese de doutorado, 2001, 187p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 17 de novembro de 2013.

ROCHA, Maria José. PANTOJA, Selma (Orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004a.

_____. **O ensino de História da África no currículo escolar-possibilidades e perspectivas**. Ricardo Oriá, 2004c.

_____. **Desconstruindo o mito da democracia racial**. Adeum Hilário Sauer, 2004d.

ROSE, Nicolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011.

SILVA, Marluce Pereira; SERAFIM, Cássio Eduardo Rodrigues. Formas de Subjetivação de uma professora: Visibilidade da diferença em Práticas Discursivas. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação-RESAFE**. 2007, p.51.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da Igualdade e da diferença** Oficina do CES. 1999.

SANTOS, Tomaz Tadeu da. (Org). **O Sujeito da Educação** - Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994a.

_____. **Tecnologias do Eu e Educação**. Jorge Larrosa 1994b.

SILVA, Ageirton dos Santos. **Samba e negritude**: práticas discursivas identitária negras em samba de enredo de temática africana. Tese de Doutorado. UFRN, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/8511/1/AgeirtonSS_TESE.pdf

ANEXOS

Anexo I - QUESTIONÁRIO

Car@s Professor@s, solicitamos sua colaboração na resposta deste questionário, as informações serão preservadas.

Os dados coletados subsidiarão uma das etapas da pesquisa que tem como título:
HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS VIVIDAS: A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS.

Agradecemos antecipadamente,

Instituição: _____

Professor/a: _____

Disciplina que leciona: _____

Série/Ano: _____

Formação: _____

Naturalidade: _____ Tempo de Serviço _____

Contatos: Telefone: _____

E-mail: _____

Cor: (critérios do IBGE)

() preta () parda () branca () amarela

Anexo II - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o/a Senhor/a para participar da Pesquisa sob a responsabilidade de Tânia Maria César Carneiro, em que se pretende analisar práticas discursivas que produzem sentidos em trajetórias biográficas de professores/as negros/as.

Sua participação é voluntária e se dará através de uma entrevista com a pesquisadora. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão reparados com procedimentos que venham a apagar qualquer dano. Se você aceitar participar, estará contribuindo para promover debate sobre questões ainda pouco debatidas na academia, em específico as relações inter-raciais.

Se depois de consentir em sua participação o/a Senhor/a decidir não continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa.

O/a Senhor/a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada. Para qualquer outra informação, o/a Senhor/a poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Gestão Curricular/Secretaria Municipal de Educação no Centro Administrativo Municipal situado à Rua Diógenes Chianca, nº 1777, Água Fria – João Pessoa CEP 58.053-900, telefone nº 32189280/9285.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi o que me foi apresentado. Concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado/a e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do/a Participante

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

1. Entrevista com **Rosa**, professora de Participação Cidadã no Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM/PB, em uma escola estadual, na cidade de Rio Tinto-PB, realizada no dia 19/07/2013, às 10h00min, na residência dela.

- *E sua ascendência? ... – branco na questão da miscigenação não existe, não é?*

Meu pai tem descendência de índio, pele negra mais de cabelo liso, finos mesmo – minha avó tinha traços de índio. E na hora de preencher o questionário, acabei marcando a cor parda, porque a professora Lindalva me aconselhou dizendo: não, você não é negra, é moreninha, não fique triste não, (não mulher, não faça isso, não) e eu disse: eu sou negra. A colega achava que eu estava me autoflagelando, me punindo – é uma mistura.

- *Em Rio Tinto, tem negros?*

Não percebo professores negros assumidos, porque não é só a cor da pele, eles não admitem que tenham essa ascendência. O pai dela é negro – (referindo-se a sua secretária) eles residem em uma aldeia de índio.

- *Até o professor, não aceita os traços negros, parentela de negro, essa temática é discutida? Na escola?*

As pessoas não se preocupam com as questões, as meninas negras são aceitas pelos rapazes pelo corpinho delineado, as negras são as mais charmosas no Projovem, temos alunas de 18 à 29 e não são casadas. As casadas são minoria e são brancas, as solteiras negras são aceitas para “ficar”, “fornicar” e as brancas para casar.

- *E sua trajetória na escola? Enfrentou dificuldades?*

Tudo começa na questão de ser negro. A partir de 07 anos percebi algumas barreiras. Ex: a aula de educação física, o professor chamava para exemplo dos exercícios físicos, as meninas brancas e mais bonitinhas. Aos quatorze anos, tinha um professor de matemática que se interessou por mim. Eu fiquei satisfeita em saber disso, eu tinha essa expectativa de que alguém se interessasse por mim.

As meninas riam de mim, eu era muito magra, eu me defendia antes de ser atacada: como se eu dissesse para mim: eu sou negra, mas sei me defender. Já ensinei ao meu filho, que já foi chamado de negro, que era para responder: sim eu sou negro e você está doente de preconceito.

- *E a questão profissional...?*

A violência na Universidade... eu tinha um colega de grande poder aquisitivo, que éramos muito amigas e um pequeno grupo que tinha uma colega negra não me aceitava como líder e essa amiga minha era branca e rica. O meu cabelo é assim, (alisado), porque hoje é moda, mas no interior eu não aceito o cabelo, inclusive não existe o cabelo cacheado. No Projovem,

encontro preconceito dentro do grupo de professores, eu já reclamei na coordenação porque minhas ideias não são aceitas, porque existe aquilo de que “todo negro é revoltado” e já teve ocasião de eu pedir para outra pessoa falar uma opinião que é minha. Eu tive que ir a direção, a coordenação do Programa.

A aluna do tamanho de Safira (referindo à filha), a mãe e uma coleguinha dela, perguntou: “Quem é você?” O coitado do negro prefere: ou se rebelar ou ficar na dele. Tudo que não presta o povo atribui ao negro. Uma aluna já falou para mim que tinha preconceito comigo, ela chorou porque reconheceu que eu era uma pessoa bacana.

- *O seu marido?*

O marido é negro, mas a maioria dos meus relacionamentos era com pessoas brancas. Ele se declara negro, tem o ensino médio, trabalha como mestre de obras. E em relação à família do marido, a mãe é branca e o pai negro. Os irmãos dele são muito preconceituosos, e me olhavam assim com que pensasse: chegou mais uma negra na família. Eles dizem que a mãe é premiada porque o filho Zeca é branco, por isso foram premiados, ele e a mãe por isso não tomam muito sol para não escurecer a pele.

2. Entrevista realizada com **Norma**, Professora de Matemática no Programa de Inclusão de Jovens – PROJOVEM/PB, em uma escola estadual na cidade de Rio Tinto-PB, realizada no dia 16/08/2013, às 16h00min, na Capela do Centro Administrativo da Prefeitura Municipal, em João Pessoa.

- *Professora, sobre a sua ascendência?*

Tudo começou com o meu documento, no meu registro, tinha parda, como eu era a mais morena, lá de casa era eu e meu pai dizia: não, você não é negra! Você é parda. Lá em casa não ninguém negro não. A mais escura sou eu, segundo a minha mãe eu puxei ao meu avô, por parte de mãe, mas eu não conheci ele, que era mais escuro do que eu. Mas eu encarei isso numa boa, mas, existe preconceito as minhas irmãs brincando comigo e diziam: será que Iris é adotada? Mas, eu nunca me encuquei com isso porque eu tenho certeza que não fui adotada, mas existe preconceito assim cor, quando eu era menor as pessoas comentavam, mas eu nem ligava muito não. Assim, quando iam brincar, então eu sentia aí eu disse: ah! É assim? Tudo bem, tão falando minha cor, mas, eu vou me sair muito bem nos estudos e aí eu estudava e era a primeira em tudo, me sentava na frente. Por isso me fez estudar muito pra mostrar que não era a minha cor... “Eu sentia, nas brincadeiras, mas eu procurei estudar mais para ser a melhor”.

- *Você se considera negra?*

Sim, eu me considero negra! Minha sogra era branca de olhos azuis, e logo no começo ela não queria o namoro, por causa da minha cor.

- *O seu marido é branco?*

Não, ele é mais claro do que eu pouca coisa porque ele é adotivo aí tanto que ela dizia comigo... ela me chamava de “minha filha negrinha “rsrsrs pretinha”, ela dizia comigo e eu nunca liguei porque eu fui conquistando aos poucos e nunca disse nem que ela era feia. As coisas que ela dizia pra mim, eu nunca disse ao meu marido e quando minha menina nasceu ela olhou pra mim e falou: “Essa daí vai ser branca!” E minha filha é só um pouquinho mais clara do que eu. E eu sempre assim, aniversário dela, natal eu dizia: “Amor, vamos visitar a sua mãe”, sempre com um presente e por conta disso eu fui conquistando ela e ele nunca permitiu que ninguém dissesse nada comigo.

- *E a trajetória escolar?*

Sempre, sempre, procurei me superar, querendo falar mais e dizer: “Êpa, Sou negra, mas tô aqui!” Sempre tive boas notas. Sempre fui muito boa. Olha, sou negra! Mas eu tô aqui! Nunca fui de ter muitas colegas por conta disso sempre fui muito reservada nunca fui de grupinho não.

- *E o seu cabelo?*

Desde dez anos de idade, que eu aprendi a cuidar do meu cabelo, aprendeu cuidar do meu corpo, da minha roupa, dormia até de bobe. E meu esposo dizia assim, deixe o seu cabelo natural gosto do seu cabelo natural, mas eu não gostava sou muito vaidosa. Por mim eu já tinha feito plástico, então acho que não tem a ver.

- *E na universidade?*

Tirei de letra! Porque como eu era muito estudiosa, tirei de letra eu só achei uma só pessoa que a família dela era branca e rica, depois ela que ficou me pedindo fila, mas sempre fui muito reservada e de sempre fui a melhor e aprendi a separar colega e amiga.

- *E na sua experiência de Professora? E no ProJovem?*

Não é só a questão racial não, socialmente ela, assim... Eu acho que ela já tem preconceito, porque eu já trabalhei em anos anteriores e falando de tatuagem aí uma menina falou assim: “Professora, é porque um pobre fazendo tatuagem, é marginal, mas um rico é bacana, entendeu?, um branco pra ser preso? Aí eu falei não tem isso não – tem sim professora!, lógico que tem ! então eu já senti que essa pessoa já vive o preconceito, certo? e assim, outra coisa também eu dizia: minha gente, o preconceito está dentro da gente, a gente que tem que superar isso, então você tem que se olhar no espelho e se amar para depois as pessoas amar você, talvez o preconceito está dentro das pessoas.

- *Na questão dos relacionamentos, existe também uma situação que está internalizada, que as brancas é pra casar e as negras pra ficar...*

Agora Tânia, a clientela daqui é completamente diferente do interior, no interior não tem muita droga, agora tem mais prostituição, muita prostituição, que eu fiquei horrorizada, o depoimento de uma me deixou assim... “Professora, eu tive a minha primeira relação com doze anos e aí eu falei: menina, pra que pressa?” e ela disse: Por que meu pai me prendia!

- *E na sua sala tem alunas negras?*

Não, tem assim morenas da minha cor, mas são índias, mas são os cabelos bons, lisos. Não tem muita negra não, aliás, nem tem assim tem pessoas maltratadas, assim que um banho de loja sabe, ficam belíssimas.

- *Além disso, existe a informação de que em Rio Tinto, não tem negros...*

Eu fico pensando assim, será que essas cotas..., tu acha que vem para melhorar o racismo? O preconceito? Não sei se eu aceito muito não, essas cotas não, praticamente dizendo que é incapaz.

- *Mas, na sua família, sua filha se deparou com essa situação?*

Não, agora ela tem o preconceito de gordinha, porque ela é cheinha, aí eu noto, mas assim de cor, não. Agora, eu tenho uma amiga Luma, que ela é negra mesmo, se você quiser eu tenho certeza que ela lhe ajudar. Ela trabalha no ProJovem e ela foi selecionada também. Assim, mas realmente o negro tem preconceito. Eu me lembro de que eu trabalhava numa escola da

rede particular e tinha uma menina bem pretinha e ela chegava com o cabelo todo assanhado, porque não tinha paciência de pentear e nem a mãe ligava, pois assim, as meninas não ligavam pra ela aí eu falei: “Olhe, você está ficando uma mocinha! (pra não dizer negra), tem que se arrumar, aí levei um gel, ajeitei o cabelo dela pra ensinar como se ajeita o cabelo”. E isso era numa escola particular, não era escola do município e estado, e a menina passar por isso! Eu achava uma humilhação as meninas não brincavam com ela nem queriam sentar perto dela e a bichinha ainda tirava nota baixa, nem se interessava em estudar.

3. Entrevista realizada com Beatriz, Professora de Língua Inglesa em uma escola estadual da cidade Mamanguape, realizada no dia 13 de outubro às 15:30, no ambiente dos professores, na escola.

- Ficamos sabendo através de uma colega sua que já trabalha com a questão do racismo e vimos no questionário preenchido, que de declara da cor parda. Como é a questão da miscigenação da sua família, a questão das raças?

Boa tarde, é um prazer em poder contribuir com esse trabalho e a questão da minha família, ela é muito misturada, mística, tem branco, pardos, negros inclusive nós somos de Alagoa Grande e já moramos aqui há dezoito anos. A família do meu esposo tem a descendência, assim negra, muito negra. Eu sou negra, sou casada com um negro, negro! Negro! E com os traços de negro e assim nessa questão não é só a cor da pele que vai dizer se a pessoa é ou não é negra, traços, as características tudo que envolve a pessoa, né?

- Que características?

Tipo assim o cabelo, o nariz, a boca, os lábios grossos. Quando eu me declarei parda, foi do ponto de vista assim em relação aquele que é negro! negro! negro! Da cor escura, a gente sabe que existe tipo assim o moreno que se diz moreno, na linguagem popular, o moreno, o mais claro cor de canela e existe o negro, negro! Aquele que a gente só vê os dentes brancos, né? Então, quando eu me dirigi parda, foi essa questão.

- É professora, na negritude também tem a questão do cabelo...

O Cabelo crespo, então, na minha família minha mãe é branca, mas o meu pai já era negro, assim mais escuro do que eu e o cabelo enrolado, encaracolado. O meu esposo existe uma descendência também e consequentemente meus filhos. Eu tenho um filho que é branco, mas tem os traços negros e tem uma filha que não é totalmente escurinha, mas é negra de acordo com traços negros.

- *E o cabelo dela?*

Nem muito ruim, nem muito bom é médio, sabe? Mas traz os traços é tipo uma mistura, bem característico do Brasil, mistura de raças.

- *Na sua infância, você se deparou com alguma situação que lhe chamou atenção, nessa questão ou do seu cabelo, hoje a gente sabe que o padrão normal de beleza é ter cabelos lisos e com os recursos atuais, não existe mais cabelos crespos. Na escola você enfrentou alguma situação dessa natureza?*

Primeiramente quando criança eu convivi, eu sofri preconceito fui filha adotiva, fui adotada aos seis anos de idade por uma família e a mais escurinha era eu. Então sofri preconceito tipo: “cabelo de bucha” ou “nega isso assim... aquilo...”. Meu cabelo era cacheadinho, enroladinho, hoje é como você diz os recursos tecnológicos, a indústria cosmética faz com que assim, a gente faz parte do consumismo. E assim eu sofri preconceito em casa mesmo por parte dos meus irmãos adotivos que são brancos, agora tem dois que são da minha cor, mas, o fato de eu ter chegado depois fez com que eu sofresse preconceito. Eu não gostava como ninguém gosta, na minha época não tinha esse negócio de bulling. Hoje se pode reivindicar esses direitos e é até crime a questão racial se você ofender a alguém.... Mas na casa da minha mãe ela trabalhava fora e éramos seis irmãos e tinha uma moça velha que tomava conta da gente e era bem pretinha, pretinha mesmo! Do cabelo enrolado, crespo mesmo e então eu olhava assim prá ela e tinha hora que eu via como pessoa, é incrível! E até hoje em me recordo dela, e aí eu desabafava com ela né? E na escola eu sentia bem isso aí, mas como eu já vinha de uma educação de casa, isso reforçava na escola. Até minha própria mãe mesmo, ela é branca, dizia assim: sua nêga ruim, tal...

- *Essa moça que trabalhava na sua casa, você se identificava com ela, pela raça e fazia dela, a sua confidente?*

É pela raça e pela forma dela ser ela era muito prendada nos trabalhos manuais costurava aprendi a costurar, bordar, fazer crochê e na arte culinária então eu me identificava muito com ela e eu fui uma das que mais se destacou na família

- *É na geração dela, ela não teve a oportunidade de ir à Academia, assim como você.*

É e dessa forma foi a minha experiência com ela.

- *E na Universidade?*

Não, não tive problemas com essa questão foi tudo muito bem.

- *E quando você começou a namorar, você se interessava por negros? Ou tinha atração por brancos?*

A minha primeira paixão foi por um menino da minha cor, não muito negro, muito preto, escuro, mas tinha um cabelo bom e tinha traços de português, cabelo bom, mas tinha a minha cor que era igual. Mas eu sou casada com um negro de uma família de negros, brancos, de todas as cores e inclusive a minha cunhada eu escutava, dizia que ela não era filha ela era branca e antigamente, os pais achavam que tinha de nascer daquele jeito e como ele era branco e o cabelo não era tão ruim, hoje eu vejo que é só ignorância das pessoas, como lhe falei ser negro não é só a cor da pele, porque na nossa época, nos anos setenta era considerado negro aquele que fosse a pele escura, podia ter olhos e cabelos que tivesse. E ela ia muito à praia e fazia questão de se bronzear prá ver se chegava à cor dos irmãos, só que ficava escurinha e com o passar do tempo esse bronze desaparecia.

- *Hoje, você relatando e fazendo uma reflexão, o preconceito era do branco ou do negro?*

Em relação a ela? Prá ela? O preconceito era uma questão negra, porque ela vinha de uma família de pai e mãe escuros né? E ela nasceu branca, foi a única dos sete filhos que nasceu clara, branca, branca, branca! Então ela ia prá praia prá poder ficar na mesma cor dos irmãos, só que ela nunca conseguiu.

- Interessante, devia ser para se inteirar no grupo da família e ser identificada. E na sua vida profissional, em sua sala de aula, identifica experiências nessa área? Alunos negros e negras, as relações entre eles, brincadeiras, como vê suas experiências nos projetos que desenvolve?

A gente se depara com essas situações no meu caso não tive coisas marcantes com relação ao preconceito racial porque quando eu chego em sala procuro trabalhar em pé de igualdade, e não dar espaço prá que essas coisas aconteçam porque dizem que: “mente vazia é oficina do diabo” então eu procuro manter os meninos ocupados e às vezes que eu percebi, que aconteceria coisas dessa natureza procurava desviar o foco e mostrar que diante de certos atritos e confusões eu dizia que depois dessa pele aqui nós somos todos iguais que perante a Bíblia, Deus fala do ser humano como pessoas e que isso aqui não serve de nada, então eu sempre pregava a questão da igualdade e utilizando assim Deus, como o centro do Universo que comanda todas as coisas e existe a cor, a cor não quer dizer nada, que isso foi a história, a genética, a formação de um povo, sempre procurei trabalhar dessa forma.

- Professora, e a relação dos meninos, a questão de gênero, meninos negros, meninas negras como você identifica essa relação no grupo? Os meninos negros são atraídos pelas meninas brancas e vice-versa? Como é essa relação afetiva?

Há tempo atrás a gente já via essa questão, do menino branco não querer se envolver com o negro, mas hoje diante do papel da mídia, que influencia muito a cabeça dos adolescentes eles assistem muito, interagindo diariamente com os meios de comunicação e a televisão é o foco maior, ela consegue manipular e transformar a cabeça das pessoas é que a gente percebe é que não, assim negro casar com branco e em sala de aula ouvimos comentários como: Ronaldinho casou com uma loira, o outro Ronaldo. Pelé teve duas mulheres brancas, então a mídia está ligada nessa questão e os alunos são influenciados quer queira, quer não, por essa mídia eu acho que esse não é um ponto positivo, mas tem a questão do dinheiro, quem tem mais se for preto e viver dinheiro não interessa a cor interessa que ele tenha dinheiro esse aspecto também o famoso, ou quando aquela pessoa se projeta socialmente então ela casa-se ou junta-se alguma coisa assim, como queira e os adolescentes são muitos influenciados.

- E em questão da valorização da mulher negra, a gente sabe dos movimentos sociais tem se discutido o papel da mulher e que a ascensão da mulher negra é mais lenta, existe mais resistência, isso tem vindo à discussão no seu projeto?

Não a nossa discussão é na interdisciplinaridade, mas a gente percebe que o Brasil é um país preconceituoso, existe o preconceito racial, não somente o racial, mas o sexual, religioso, social, nós somos preconceituosos por natureza é nato e eu acredito que faz parte da essência e que é muito forte o próprio negro faz com que aconteça muitas vezes. Eu tenho uma cunhada que é branca que se bronzeava para ficar negra como eu já falei e ela liderava toda a família prá dizer: “eu tô aqui”, “eu sou gente”, era líder porque conquistou o grupo, mas a gente percebe que ela não gosta de ser tratada como negra e outra coisa ele fala com um tom de preconceito de que ela própria está se desvalorizando eu observei muito isso na questão dela. E essas cotas na Universidade? Para negros brancos? O negro é quem busca o preconceito.

- Quando você fala do negro pobre e do rico, realmente é o preconceito social, você acha que a projeção social do negro rico, ele é mais aceito nos grupos sociais? Temos um relato de uma colega em que o aluno negro foi acusado por uma mãe de roubar um anel do colega por ser negro.

É isso que eu falei trabalhar em sala a questão da miscigenação, a gente tem que ter esse cuidado. É na escola que se resolve essas questões antes de chegar aos pais.

- *Professora, retomando a questão familiar, a do seu marido, você foi aceita no grupo?*

Fui aceita e não tive problemas com relação à minha cor, mas houve uma rejeição por parte da família dele, pelo fato de eu ter sido adotada e eu percebia isso que eles achavam que eu era diferente deles porque o meu pai era militar.

- *Isso significa professora que nós temos outros pontos de preconceito, o de filha adotiva também.*

É verdade, quando meu filho nasceu, ele é branco então eu tenho uma das minhas cunhadas que falou assim: “esse daí é filho do urso” como a menina era escura e o menino era branco, ela falou “esse daí é filho do urso” “esse menino mesmo não é filho do meu irmão, não. Eu disse: tá bom. O menino é a cara o bisavô, os olhos azuis, o meu menino tem os olhos claros o formato do rosto, não tinha característica nenhuma de negro, então eu fui buscar na história e vi através de uma foto e hoje todo mundo diz, Jeferson é a cara do meu bisavô, então a resposta foi dada, não é verdade?

- *Professora gostaria de lhe agradecer e fique à vontade para fazer as considerações finais.*

Eu só queria fazer referência aqui a pessoas importantes como, por exemplo, Joaquim Barbosa, um grande juiz, um grande brasileiro que eu admiro, assim pela trajetória. Só pra frisar que Joaquim Barbosa é um grande colaborador dessa questão aí, uma pessoa que contribuiu nesse sentido porque estudou, e chegou lá, tem o perfil, é reconhecido e respeitado pela sociedade brasileira, e se for para as outras áreas para a política e a gente vê também no futebol que ninguém chegou ainda a ocupar o espaço que Pelé ocupa até hoje. Isso são exemplos de superação e por aí temos outros, mas eu acho que o negro precisa se valorizar mais para que o preconceito racial venha a diminuir, mas que realmente ele existe.

4. Entrevista realizada com **Edite**, professora de Biologia em uma escola estadual, na cidade de Rio Tinto-PB, realizada no dia 16/08/2013, às 10:00, na Escola.

- *Como você vê a sua história familiar? Os membros da sua família, quem é negro? Quem se declara negro?*

A minha ascendência, minha descendência é de pessoas misturadas meus avós da família da minha mãe o meu avô era negro de traços finos e cabelo liso já a minha avó era branca do cabelo cacheado e os olhos azuis normalmente as pessoas brancas tem o cabelo bom. A família da minha mãe era de origem indígena.

- *No seu grupo familiar, você sente essa valorização da raça negra? Os seus irmãos? Eles se declaram negros?*

Não sei, eles hoje são adultos, moram fora em São Paulo, não sei se eles assumem isso, mas, os meus filhos eu criei e tem essa consciência é tanto que meu filho se considera negro e tem os cabelos bons já a menina, é mais clara e tem os cabelos encaracolados. Eu me sinto negra, a família do meu esposo tem pessoas que se consideram brancas, então tem essa mistura.

- *Nesse convívio familiar, a família do seu marido tem alguma resistência com relação à sua cor?*

Acredito que sim. Quando a gente namorava eles me chamavam de negra tinham uma certa distância por conta da minha cor. Entendeu? Eu sentia que a minha sogra com a nora branca ela era bem mais aberta e comigo ela tinha reservas

- *Isso mexe na relação, não é?*

Mexe e como!

- *E o seu marido?*

Assim, ele é branco, queimado do sol porque trabalhava como mecânico e ficava muito tempo no sol a pele por dentro da roupa é mais clara e os olhos são claros.

- *E nas relações afetivas desde jovem, você sentia atração por homens negros? Ou já tinha essa preferência pelo branco?*

Eu acho que justamente o negro por ser discriminado eu não queria, prá ser sincera, eu não queria que os meus filhos fossem negros, entendeu? Justamente por conta de uma sociedade racista, entendeu? Quando eu era criança, na escola, aquele povo tudo era assim: negro!!! Hoje em dia qualquer coisa assim é homofobia, antigamente não tinha isso, fala muito em *bullying*, antigamente não tinha isso se a gente achasse bom, tudo bem, se machucasse resolvia naquele momento prá brigar mesmo. Muitas vezes num puxavante de cabelo, resolvia.

- *E na escola, você encontrou preconceito?*

Não só por ser negra, mas também por ser pobre. Meus pais com onze filhos não tiveram condições de dar uma vida digna, assim ele deu educação, hoje eu agradeço a eles por conta da educação tão rígida que eles me deram, mas assim tanto por ser negro como ser pobre, porque é como se diz hoje não tem valor negro, preto e mulheres à toa.

- *Como assim?*

Não porque eu tinha uma amiga que estudava Direito e um professor na Universidade dizia que: cadeia ficou prá ppp (preto, puta e pobre) e a gente ria com isso porque eu me sentia negra, mas de cabeça em pé como se diz, me fazia respeitar, entendeu? Quando eu comecei a estudar e entender como era a vida, era daquelas pessoas que me fazia respeitar certas coisinhas de querer me humilhar, isso aquilo... Procurei estudar prá mostrar que eu tinha capacidade e eu agradeço a Deus que tive dois filhos, o primeiro não foi planejado me casei e com três meses fiquei grávida é tanto que completo ano de casamento e meu filho de idade e a gente queria ter poucos filhos prá dar uma vida melhor, aí tivemos uma filha, hoje já estão casados.

- *Mas, e na escola retomando, você falou quando estudava?*

Eu procurava fazer o melhor prá me superar a questão de tudo isso, do negro, porque geralmente eles dizem: as pessoas tem preconceito, que não tem capacidade, mas tem tantas pessoas que não precisam da cor da pele prá ser competente! Só que não tem o valor que merecia e deveria porque eu acho que diante, perante Deus, todos nós somos iguais.

- *Mas, atualmente, ainda é assim?*

Acho que não as pessoas me respeitam muito e aí eu agradeço a Deus.

- *De uma forma geral, você acha ainda existe preconceito?*

Existe, existe! Com certeza se a gente não se respeitar ninguém vai te respeitar e principalmente por ser negro porque ainda tem pessoas com consciência tão pequena.

Em sua trajetória enquanto professora, tem alguma experiência de alunos ou alunas negras que passaram por situações que lhe chamou atenção?

Sim foi logo nos primeiros anos quando eu comecei a lecionar tinha uma turminha de alunos que tinha mães que rejeitava aqueles alunos pretos nunca fiz isso e nem faço. Primeiro sou negra, segundo perante Deus todos nós somos iguais e outra coisa a gente tem que valorizar a pessoa pelo que é. Eu tinha um aluno negro, negro, negro! E essas pessoas quando realmente mostra em todos os aspectos que é negro, as pessoas ainda tem mais essa rejeição. Desapareceu um anel de um menino da sala e eu tinha muita afeição por esse menino pretinho ele era daqueles alunos que gostava de brincar num era bem estudioso, mas ele fazia com que chamasse a atenção era carinhoso eu gostava de todos mas eu sentia como posso dizer, ele era menos favorecido e eu dava mais atenção prá ele. Então desapareceu o anel do menino que a mãe se sentia branca e ela chegou perguntando: se o menino fez, mas fez! Como menosprezando e eu falei: não, eu não acredito, disse até assim: eu boto a mão no fogo por ele

e de repente ele não tirou, mas perdeu o anel do menino brincando, o colega deu prá ele botar no dedo e ele perdeu. Eu tinha certeza que ele não tinha esse costume e no outro dia a mãe dele chegou para entregar o anel. Eu falei: meu filho prá que você fez isso, eu confiei tanto em você.

- *Você acha que a mãe acusou a criança pelo fato de ter tirado o anel, por ele ser negro?*

Com certeza, se fosse um branco ela não tinha dito isso, eu tenho certeza, a gente conhece as pessoas do nosso convívio.

- *E na Universidade?*

Graças a Deus eu não tive problemas todo mundo me respeitava e eu gostava muito de estudar me saía muito bem nos trabalhos todo mundo tratava de igual para igual. Fiz Biologia na UVA, depois dos meus filhos já grandes e meu marido me deu força para estudar fiz concurso, passei a trabalhar só um expediente para me dedicar a minha família. Voltei prá Universidade depois de dezenove anos e deu tudo certo com os meus filhos.

- *Na vida escolar dos seus filhos, você enfrentou alguma situação em que outra pessoa tenha chamado atenção deles por serem negros?*

A gente sempre enfrentou essas coisas, mas, eu ensinei para o meus filhos serem mais eles, não baixar a cabeça e sempre dizia: olha meus filhos vocês vão ter todo meu apoio se fizerem as coisas certas e eu não me decepcionei.

- *Eu percebo que em nossa conversa, a história mais forte, a mais sensível é a relação com a sua sogra.*

Foi isso mesmo o que mais me machucou apesar de que eles não mostrava, mas a gente sente quando há rejeição. Me sentia agredida é uma forma de violência.

- *E o seu marido?*

Ele era da minha defensiva ninguém dissesse tanto assim que ele, assim como a gente tem um problemazinho é um pouco ciumento.

- *E aqui na escola, professora sobre a questão do negro? E a Lei 10.639, vocês tem discutido sobre esse assunto?*

Eu não posso falar sobre isso porque estou afastada da sala de aula e só agora tá se falando nisso.

- *Você tem conhecimento de algum movimento negro em que as pessoas se mobilizam, por aqui?*

Não eu acho que o povo ainda se aceita como branco por isso não tem esse movimento porque quando a gente começa a ver as coisas com outros olhos, tem que correr atrás eu sou a favor de movimento pacífico e não com vandalismo. Eu acho que é por conta do racismo, eu cresci uma pessoa muito prá dizer assim, não revoltada, me sinto bem do jeito que sou me sinto capaz, bonita, inteligente, deve ser a genética.

5. Entrevista realizada com **Nadir**, Professora de Matemática em uma escola na cidade de Mamanguape- PB, realizada no dia 03/10/2013, às 10:30, na Secretaria de Educação.

Professora, bom dia! Agradeço a sua colaboração em participar do nosso trabalho. No questionário dessa pesquisa, você se declarou da cor preta. Como é a sua constituição familiar, sua ascendência? E seus familiares?

Isso. A parte paterna é negra, negros que não são assumidos, mas são negros.

- *O que você chama de não assumidos?*

São negros, mas tem um pouco de preconceito com relação aos negros, no caso do meu pai ele não aceitava noras ou genro que fossem morenos.

- *E os seus irmãos, são negros?*

São negros assim, morenos né? São um pouco mais claros do que eu, mas aí todos têm um tanto de preconceito que aí acabaram se casando e namorando com pessoas brancas.

- *E você?*

Eu acabei mudando um pouco a regra e sempre namorei com negros, até para confrontar com a família.

- *Quantos irmãos você tem? Eles se declaram negros?*

Três homens e eu sou a caçula. Não, no mínimo pardos, se alguém perguntar é pardo.

- *E sobre o preconceito de seu pai?*

Tinha preconceito tanto que usava a expressão de que: “todo negro devia um real a ele”, cruzeiro né? Na época uma coisa assim mais ou menos do gênero.

E sua mãe?

Minha mãe é indígena, ela é de Cuité, mas tem familiares em Baía da Traição. Agora, assim a característica dela é bem indígena e ela tem uma cor clara, já a família, são índios e de pele mais escura. Já eu tenho cabelos lisos, acho que saio um pouco da meta da família e gosto sempre de frisar a minha cor negra.

- *Suas cunhadas são todas brancas? E as relações familiares?*

Sim, são todas brancas. Em relação a quê?

- *A família de suas cunhadas, aceitaram o casamento com os seus irmãos negros?*

Não em dois casos, não. Houve certo preconceito, mas passou o tempo né? E assim deu certo. Mas, logo no início a gente sentia o preconceito. É tanto que um dos meus irmãos até hoje não fala com a sogra devido a isso. No tempo em ele se casou ainda estudava e aí não tinha aquela condição financeira e tanto a mãe, quanto a avó, foi contra porque diziam: “aquele negro não tinha futuro prá ela” aí com pouco tempo casaram e tinha esse conflitos até que ele passou em dois concursos, todos de banco um do Banco do Brasil e outro da Caixa, logo foi chamado aí então começaram a dar valor à ele depois que ele arranhou um trabalho fixo.

- *Vocês perceberam que depois dessa ascendência, diminuiu um pouco o preconceito?*

Mas mesmo assim ele não quer contato só o básico porque é família, mas senti muito isso, assim mudaram o tratamento, depois que ele subiu de nível.

- *Como foi na escola, a sua trajetória escolar, como criança e adolescente, você enfrentou preconceito, tem alguma experiência?*

Em relação a minha cor, não, mas, assim eu sempre fui gordinha e aí sempre tem uma piadinha e eu sempre fui muito tímida e por ser a mais nova, meus irmãos gostavam de me proteger e aí até os garotos fugiam de mim e se afastavam e meu foi sempre muito bruto, mas eu sempre me sobressaí no histórico escolar e todas as pessoas acabaram chegando até a mim.

- *Mas, a sua timidez, você atribui a questão da sua negritude ou ao fato de ser gordinha?*

A cor, não, mas eu acho que o físico, isso sim incomoda um pouquinho.

- *E na adolescência, como foi prá namorar? Você se interessou por rapazes brancos e o seu marido? É negro....*

Sim ele é negro. Nós estamos separados e não voltamos mais ele não é daqui.

- *E na Universidade, como foi?*

Como aqui é uma cidade pequena, a gente tem que pegar o que está no nosso alcance, então assim, eu sempre pensei em fazer na área de Veterinária ou Agropecuária, só que meu pai era muito assim, se você saísse de casa ia se desviar e o único curso que tinha era em Areia ele nunca deixou, assim acabei passando prá Letras o lugar era perto, só que eu não queria estudei em Guarabira, eu fui a segunda a ir estudar meu irmão já fazia Contábeis. Só que foi preciso trancar e fui fazer Eletrotécnica na Escola Técnica, aí eu estudava à noite, quando passei no vestibular para Letras, preferi ficar no CEFET porque eu achava que tinha mais futuro pela questão financeira. Só que minha família passou por uma situação e minha mãe não podia pagar o transporte para João Pessoa, eu pagava o ônibus e voltava no carro público, aí como a minha mãe não podia pagar os dois, deu preferência pagar para o meu irmão mais velho que já estava terminando e aí eu tive que arrumar um emprego prá me sustentar e pagar as minhas despesas escolares. Naquela época estava tendo a Alfa Solidária que era com Ruth

Cardoso, aí a menina responsável sabia que eu estava um pouco precária, queria estudar e não podia então me avisou assim umas dez horas da manhã que havia me inscrito no projeto e era apenas uma redação e eu perguntei: prá quando? E respondeu: prá hoje à uma hora da tarde, fui fazer e fiquei em primeiro lugar elogiaram muito a minha redação. Eu nunca tinha feito uma redação prá outras pessoas avaliarem só o professor mesmo. Foi dessa forma que eu entrei na educação através do projeto Alfa Solidária, então reabri o curso de Letras.

E a sua experiência profissional nos anos que você está na escola, nessa trajetória você tem relato de alunos que enfrentaram racismo, histórias das famílias...?

Como eu sou negra, aí eles já têm outra visão em sala de aula, começava a ter conflito em relação à cor, eu conversava sempre com eles. Teve alguns preconceitos com relação a minha pessoa, assim alunas que acabavam não gostando de mim, não pela questão profissional e sim pela minha cor e eu mostrava que não tinha diferença, que todos nós somos iguais.

- Você tem uma filha, ela é negra?

Ela é negra, tem três anos, mas não assume que é negra.

- Como assim, com três anos você já reconhece?

Já reconheço, ela já tem certo preconceito. As minhas sobrinhas são brancas e todas nasceram brancas e de cabelo liso por causa da família da mãe, mas aí, a minha é a única que é moreninha e o cabelo cacheado, muito crespo mesmo e ela já sente essa diferença.

- Mas, o pai da sua filha é negro! E com três anos ela já tem essa consciência?

É negro e o cabelo dela puxou a família dele ela foi criada junto das primas e já tem um certo preconceito, assim, o cabelo de fulana não igual ao meu! Ou com as tias no caso das minhas cunhadas, desde novinha que diz: “o cabelo de Julia vai ser tõtô” “ou alguma coisa do gênero e aí ela foi sentindo isso, só que ela não aceita, o pessoal chama aqui “cabelo de tõtô” e aí ela foi crescendo com essas piadinhas básicas e pegando prá si e não aceita o cabelo crespo.

- E aí, o que ela faz? Pode prá mudar o penteado?

Pode sim. A moça que fica com ela, porque eu faço os três horários fora de casa, então ela alisa o cabelo e leva a minha filha, ela vê o processo que pode mudar o cabelo e fala que também quer mudar. E quando pergunta: qual a sua cor, Julia? Ela diz: sou branca. A minha sobrinha mais nova que convive muito com ela é um pouco preconceituosa e frisa muito de que Julia é negra, assim: “eu sou branca e você é negra” negra não ela chama de preta e fica comparando os cabelos e ela fica com aquela coisa de querer mudar. Eu acho que é de família né? Como já disse, meu pai é preconceituoso e aí meus irmãos também foram assim naquela coisa e que não são negros.

- Mas, professora, o preconceito não é genético. Ele é criado e você ainda tem tempo para mudar essa situação, para desconstruir isso.

Eu tento modificar essa situação, mas não passo o dia em casa é complicado. E já tem o comentário das minhas cunhadas, não todas, elas frisam muito, é brincando ó que a criança não sabe diferenciar não e? Quando eu tô em casa faço cachos, mas não é todo dia que eu posso fazer.

- No grupo de seus colegas professores, no ambiente de trabalho, você já enfrentou em algum momento o racismo ou rejeição quanto à sua cor?

Não. Acho que foi tipo assim uma rejeição. Só que eu sou muito na defensiva, por exemplo: conversando com você e em algum momento você mostrar que não se sente bem comigo, então eu me afasto. Como se fosse uma exclusão minha.

- E isso tem a ver com a sua negritude? Você se exclui?

É pode ser, na minha relação familiar não, mas na minha relação profissional e social também eu faço isso. Não gosto de sair. Só em pequenos grupos, mas em festa eventos de plateia eu evito muito. Na educação sempre tem eventos e faço de tudo, pronto no desfile cívico se é prá ir ajudar no lanche, o pessoal da banda, assim, quem vai sou eu. Prefiro os bastidores. Eu desfilo, mas se puder sobressair eu faço desde que eu esteja contribuindo com alguma coisa.

- *E na Universidade? Você enfrentou alguma coisa dessa natureza?*

Não.

- *Você é professora de Matemática dos 5º e 6º anos, são alunos adolescentes têm alunos negros ou negras?*

Não são pardos.

- *Em sua escola, foi implantada a Lei 10.639, vocês já estudaram sobre isso?*

Acho que ao pé da letra, não.

- *Quais são os momentos em que a escola lembra a questão dos negros?*

Eu acho que fica muito a desejar, fica assim por sala, mas eventos direcionados prá essa questão, não.

- *Os professores, nas reuniões de planejamento você tem presenciado conversas ou discussões sobre essa Lei 10.639?*

Não.

- *Você conhece já leu sobre isso?*

Um pouco. Já li, mas não me lembro de detalhes não.

- *E sobre o movimento negro? Você já participou de evento ou reunião?*

Não, não. Aqui em Mamanguape não tem esses eventos não, essas campanhas, pelo menos que eu saiba, não.

- *Mamanguape, Rio Tinto e Baía da Traição são municípios vizinhos. Tem conhecimento de que em Rio Tinto não tem negros?*

Não. Agora assim em Rio Tinto, comparando com Mamanguape, acho que a maioria é de brancos porque lá foi formado por alemães e holandeses, minhas duas cunhadas são de lá e negros são poucos. Nunca tinha prestado atenção nisso, mas lá é mais para indígena e os daqui não são pardos, são negros.

6. Entrevista realizada com **João**, Professor em uma escola estadual, na cidade de Rio Tinto-PB, realizada no dia 16/08/2013, às 09:00, na Escola.

- *Professor João nos fale sobre a sua ascendência!*

Pelo relato que tenho dos meus pais, da minha mãe e segundo a minha mãe sobre os seus avós e ela hoje tem oitenta e dois anos, ela é descendente de escravos ali do município de Araçaji, o avô dela era um Senhor de Engenho, ele, digamos assim, se enamorou por uma nega que trabalhava na casa e era chamada de “nega cativa” naquele tempo tinha muito essa expressão e daí começou a história da minha família e assim visivelmente dá pra perceber que se fosse usar o termo técnico, seria que eu sou um afrodescendente. Então, essa é basicamente a história da minha família, como eu já falei, a minha mãe ela é neta de escrava.

- *E como se explica o fato de se declarar da cor parda?*

É porque muitas vezes está quase no senso comum essa questão de assumir é que existe um quê é um ingrediente, a gente tem preconceito com nós mesmos, entendeu? De assumir a questão de se colocar negro e pelo que a Senhora já pesquisou e viu que aqui no Vale do Mamanguape quase praticamente não existe negro ou você é branco e fica ali, até colocar pardo né? No entanto, a minha ascendência no caso por parte de pai, eu sou o meu pai, aliás, é neto de italiano, a minha avó era filha de italiano e dessa miscigenação, aí surgiu a família Rosendo, de minha mãe de Araçaji e meu pai de Sapé.

- *E os irmãos?*

Tem essa característica, inclusive eu tenho um irmão que bem mais moreno que eu né? É negro! Tem características, traços visíveis, não todos, mas tem um que é bem característico mesmo. Esse meu irmão que é mais velho era conhecido quando a gente era criança de “neguinho” o “neguinho” porque ele era mais preto do que a gente e sempre tinha esse apelidozinho: neguinho! “vá comprar isso”.

- *Professor, e na escola, enfrentou algum preconceito?*

Não, não! Até porque existe algo que aqui na nossa cidade o percentual com essas pessoas com essas características é bem maior, então a convivência sempre foi bem, nunca tive esse problema não.

- *E na Universidade?*

Também não, nunca enfrentei. É porque esse tema tá vindo à baila há pouco tempo que a questão das minorias, dos negros, assim no caso dos afrodescendentes, questão indígena, vem da Constituição de oitenta e oito, prá cá que isso aí veio ser mais enfatizado, a ponto de discussão, antes não tinha tanto não.

- *E das relações afetivas?*

Olha, é engraçado falar né? De todo tipo, nunca digamos assim, a minha esposa é branca, descendente de português ela trabalha aqui na escola e foi fruto de um acaso. Eu não determinei assim vou namorar com a branca, vou casar com a branca! Até porque eu tenho um filho com uma pessoa da minha cor.

- *E seu filho? É negro?*

Não, ele puxou mais para o lado da mãe! Do meu novo casamento, eu não tenho filhos. Agora, assim as coisas iam acontecendo, juventude, sabe como é quando a gente se torna mais maduro...

- *E como professor? Em sua sala de aula, vivenciou racismo?*

Entre eles, acontece, digamos, o mais pretinho da turma de certa forma é discriminado isso acontece. Chama-se bullying ser chamado de negro, assim no sentido pejorativo mesmo de discriminação e não como o negro como identidade, o negro como uma discriminação mesmo prá menosprezar!

- *Que diferença faz, entre o seu irmão neguinho e o seu aluno?*

Olha os dois aspectos são similares, mesmo assim a gente não querendo dizer que é intencionalmente, né? Mas é talvez no inconsciente transforma-se numa expressão agressiva, sem perceber, a gente diz no sentido carinhoso né? Neguinho! Neguinha! Mas isso, a base mesmo prá se justificar, mas a gente sabe que não é por aí.

- *E as relações afetivas entre os alunos?*

Assim eles convivem. Isso a gente deve levar em consideração o aspecto física da pessoa, eles visualizam muito isso da menina, se ela tem bons traços, se ela é bonita, eles vão muito por esse aspecto independente de ser branca ou negra. Agora, assim tem brincadeiras com as meninas negras. Já assim inclusive com apelidos, tipo assim: “assolan” nesse aspecto assim de menosprezar dessa expressão que eu acabei de falar: “assolan” “cabelo de bucha”! Quando eu era criança chamava cabelo pichauín.

- *E aqui nessa escola?*

A nossa escola por estar inserida numa comunidade que tem uma miscigenação muito latente nós temos negros chamados afrodescendentes e temos indígenas também acredito que em torno de 30% da nossa clientela, é potiguara, aqueles que vivem na aldeia e até aqueles que se chamam desaldeados. O povo potiguara tem consciência dos seus direitos, lutam e essa batalha por espaços e foi conquistando o seu. Historicamente o branco ele não aceita esse movimento dos potiguaras, as pessoas que não são, não pertencem a essa etnia, discriminam, ficam recriminando porque o povo está lutando pelos seus direitos.

- *E a história de que em Rio Tinto não tem negros?*

Eu acredito que isso é um mito porque quando veio a fundação dessa companhia em nossa cidade, vieram vários europeus, principalmente alemães, mas eles viviam enclausurados nos seus chalés, exerciam altos cargos na fábrica e não se misturava com o povo, acontecia, claro, digamos assim as puladas de cerca né? Isso historicamente sempre aconteceu, mas as nossas raízes não é rio-tintense a minha origem está em Araçagi, Sapé, mas Rio Tinto é de origem indígena e aí vieram pessoas do Rio Grande do Norte e de outras cidades da Paraíba e foi feita essa miscigenação com os índios é pouco a presença do branco mesmo, acredito que essa história de dizer que não tem negros, isso é um mito, essa afirmação não é verdadeira.