

PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS NEGRAS ACERCA DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL SOB A ÓTICA DE EX-ALUNOS

Eva Aparecida da Silva¹

Resumo: As visões de ex-alunos acerca da prática docente desenvolvida pelas professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha com a questão étnico-racial, ora se aproximam, ora se distanciam das representações das próprias professoras sobre essas mesmas práticas, tal como analisadas em Silva (2003). Compreende-se que foi dada uma maior atenção aos saberes da experiência que compõem a prática docente das professoras negras araraquenses, ou seja, àqueles construídos no cotidiano das relações estabelecidas na sala de aula entre os alunos, e entre eles e as professoras, particularmente no que diz respeito às relações étnico-raciais. Porém, também foi possível apreender alguns leves traços da prática docente decorrentes do saber pedagógico, aquele referente aos procedimentos (métodos) adotados pelas professoras no trabalho com a temática étnico-racial, e do saber disciplinar, ou seja, os conteúdos abordados e relativos a essa temática.

Palavras-chave: prática docente; professora negra; estudantes.

TEACHING PRACTICE OF BLACK TEACHERS CONCERNING THE ETHNIC-RACIAL MATTER: THE POINT OF VIEW OF FORMER EX-STUDENTS

Abstract: The point of view of former ex-students concerning the teaching practice developed by the teachers Nazaré, Aparecida and Terezinha with the ethnic-racial matter, first move nearer, then distance from representations of the own teachers about the same practices, such as analysed in Silva (2003). We understand that a much bigger attention was given to knowledges of the experience that form the teaching practice of the black araraquense teachers, in other words, to those ones built in the everyday relations settled in the classrooms among the students, and among them and the teachers, particularly concerning the ethnic-racial relations. However, it was also possible to learn some slight traits of teaching practice resulting of the educational knowledge, the one referring to procedures (methods) adopted by the teachers on the study about the ethnic-racial thematic, and about the discipline knowledge, in other words, the contents tackled and related to this thematic.

Key-words: teaching practice; black teacher; students.

Introdução

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP, na área de concentração: Educação, Sociedade, Política e Cultura (Ciências Sociais Aplicadas à Educação). Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus Avançado do Mucuri – Teófilo Otoni/MG; Área de Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas à Educação.

As visões de ex-alunos, homens e mulheres, negros e não-negros, de diferentes idades e meios sociais, acerca da professora negra e sua prática docente relativa à questão étnico-racial remetem às experiências vividas no universo da escola, em particular da sala de aula, e têm origem no momento atual da vida de cada um deles, podendo ser apreendidas por meio de suas memórias e narrativas (SILVA, 2008).

Como considera Halbwachs (1990), lembrar ou rememorar não significa reviver as experiências tais como elas aconteceram, mas evocar do passado os fatos e as situações que, gravados na memória, adquiriram um significado particular para o momento atual da vida (HALBWACHS, 1990).

Para a coleta das memórias dos ex-alunos sobre a prática docente de três professoras negras araraquarenses (Nazaré, Aparecida e Terezinha) acerca da questão étnico-racial, a metodologia qualitativa da história oral se fez necessária. Segundo Silva (1999), a história oral:

[...] constitui um método que integra um campo das chamadas metodologias qualitativas...[cuja preocupação é] apreender os processos, acontecimentos e relações sociais, a partir da perspectiva dos agentes neles envolvidos. Ou seja, enquanto método qualitativo de coleta e análise dos dados, a história oral confere centralidade ao que os agentes sociais comunicam, compreendendo estes elementos como fundamentais para a reconstrução, compreensão e explicação de processos sócio-históricos (p.116).

A opção pela técnica dos relatos orais, pertencente à metodologia da história oral, permitiu estabelecer um recorte nas experiências escolares vividas pelos ex-alunos, com destaque apenas para as decorrentes das relações étnico-raciais estabelecidas entre eles e as professoras.

Nos relatos orais, o informante relata suas experiências de vida, a partir do recorte estabelecido pelo pesquisador para quais experiências deseja investigar. É por isso que o pesquisador pode interferir na narrativa a qualquer momento, mediante a necessidade de trazer o informante ao assunto que se quer tratar. As entrevistas podem se esgotar num só encontro e os depoimentos podem ser mais curtos (VON SIMSON, 1988).

A prática docente da professora Nazaré

A partir das situações emergentes das relações estabelecidas em sala de aula, de “tudo que dê margem para que se trabalhe a questão racial” (SILVA, 2003), a professora Nazaré tem feito dessa questão uma prática constante em sua trajetória profissional.

O grupo de seus ex-alunos se lembra muito bem das aulas com a professora Nazaré, a começar pelos primeiros dias, em que, assim como há o contato com a professora negra e, com isso, o estranhamento, há também a história sobre o negro e os africanos no Brasil (SILVA, 2008).

Pelo que eu me lembro ela já iniciou a aula com essa temática, ela já começou introduzindo o tema africanos no Brasil, assim bem pedagógico. Hoje eu já vejo que tinha uma intenção por trás, não foi assim aleatório, nem do programa, porque ela já

começou daquilo...ela foi muito fantástica na disciplina dela, na profissão dela, porque ela soube introduzir aquele assunto de forma que a gente começasse a pensar, rever conceitos e até perceber que negro é gente, porque a gente brincando não tinha essa noção que a gente tava brincando com... até eu mesmo, eu sendo negra, brincando com negro como se não fosse gente. Quer dizer, ela humanizou o que a gente estava desumanizando nas brincadeiras. Até hoje eu vejo que não foi à toa que ela começou pela escravidão (ex-aluna da profa. Nazaré, 29 anos, negra).

Não por acaso a professora Nazaré inicia suas aulas contando essa história. Ao se deparar com a negação da diferença étnico-racial que a habita, através de “brincadeiras” que têm a função de desqualificá-la e desumanizá-la, ela procura humanizar a imagem “negro não é gente” projetada pelos alunos acerca dos sujeitos negros.

Essa imagem, socialmente construída e amplamente difundida no tecido social, ainda hoje, remete ao momento de legitimação do modelo econômico mercantilista que transformou seres humanos em mercadoria ao escravizá-los, sustentando o regime colonial e o tráfico de “escravos”. Defendia-se, com o apoio da Igreja Católica, que o negro era destituído de alma e por isso poderia ser comprado e vendido a preço de mercado e escravizado (MEILLASSOUX, 1995).

A prática docente voltada para a (re) humanização do sujeito negro frente às “brincadeiras” depreciativas e desumanizadoras acontece não só quando ela, professora, é a vítima, mas também seus alunos negros. Uma das intervenções da professora Nazaré ocorreu diante do conflito entre dois alunos de uma 3ª. série, em que um, branco, apelida o outro, negro, de “nequinho”.

De acordo com uma de suas ex-alunas (26 anos, branca), a professora Nazaré se dirigiu aos demais alunos, exigindo que não se referissem aos colegas com apelidos, em especial àquele chamado de “nequinho”, uma vez que cada sujeito tem um nome próprio que o individualiza e o torna singular. O uso de apelidos destitui o sujeito da sua condição de ser único, portador de um nome, sobrenome e de identidade (SILVA, 1995).

Ela ainda convocou os pais para uma reunião e, entre outros assuntos, os aconselhou a ensinar os filhos a não apelidarem os colegas, e à mãe do aluno negro discriminado a ensiná-lo a não permitir ser apelidado “nequinho”. Isso demonstra a preocupação da professora Nazaré com o papel da família na educação de crianças e adolescentes brancos e negros livres do racismo.

Uma outra ex-aluna (27 anos, negra) lembrou o comentário feito por um colega de classe, numa das aulas da professora Nazaré, quanto à semelhança do negro com o macaco. Como já visto, é recorrente nas manifestações de racismo associar, de forma a desqualificar, o sujeito negro ao macaco. No contato com esse comentário, a professora Nazaré inverteu a associação feita pelo aluno e lhe deu o seguinte tratamento:

[...] ela falou assim “primeiramente, quem tem semelhança com o macaco é o branco porque eu não tenho cabelo liso, macaco tem, eu não tenho o lábio fino, macaco tem, você tem os olhos arregalados, coisas que vocês tem, então pensa bem no que você está falando. Se é o pelo, se é a pele, tudo bem, mas a semelhança não é nada parecida, é um ser humano que poderia ser como qualquer outro... (ex-aluna da profa. Nazaré, 27 anos, negra).

Esse tipo de experiência com a desqualificação do aluno negro e da própria professora negra e o tratamento docente conferido às situações de discriminação também

foram lembrados pela própria professora Nazaré em Silva (2003), sem contar que muitas dessas experiências são comuns às vividas por ela como aluna.

A trajetória de vida de Nazaré (sua infância, adolescência e maturidade), em especial as experiências vividas no processo de sua escolarização e inserção na profissão docente, atua muitas vezes como matéria-prima de sua prática docente. O conteúdo que dá forma à vida da pessoa e da professora Nazaré serve para demonstrar aos seus alunos aspectos convergentes entre as experiências com a discriminação racial vividas por eles, por ela e por grande parcela da população negra brasileira.

[...] ela sempre mostrou isso, que o negro tem uma sociedade a parte, ele faz parte da sociedade, mas ao mesmo tempo não faz. Ela mostrou assim a trajetória dela, o quanto foi difícil pra ela estudar, o quanto foi difícil pra ela tá onde ela tá, e que ainda tava estudando. Ela soube fazer uma ponte da vida dela com a vida da professora.... (ex-aluna da profa. Nazaré, 29 anos, negra);

[...] eu não sei o que ela passou na vida dela, não conheço muito a história de vida dela, mas parecia que aquilo era uma coisa nata dela, era dela, e eu achava legal, porque, é o contrário, a maioria da população negra se oprime e ela não, ela fala 'vão ter que me ouvir, vão ter que me respeitar e acabou' (ex-aluna da profa. Nazaré, 26 anos, branca).

A visão dessa última ex-aluna aponta para a “disposição” (GARCIA, 1999) da professora Nazaré em trazer para a sala de aula o debate sobre a questão étnico-racial e em se posicionar como negra. A afirmação de sua negritude está presente em seu corpo, seja na cor de sua pele e outros traços físicos, seja nas roupas, colares e outros traços culturais de estilo “afro” usados por Nazaré para dizer de sua opção por uma origem ancestral africana. Para a ex-aluna, essa disposição é algo inerente à Nazaré, “uma coisa nata, coisa nata dela”.

Se as “disposições” são tendências para agir (GARCIA, 1999), o debate da questão étnico-racial, o posicionamento como negra e a solicitação pelo respeito à diferença étnico-racial que a constitui são tendências que habitam a professora Nazaré não como algo inato a ela, por que biológico ou genético, mas como algo construído ao longo de sua trajetória de vida, “na dor e na delícia de ser o que é”, tal como demonstra Silva (2003).

A afirmação como negra leva Nazaré a questionar com seus alunos a classificação racial, de cor, atribuída por cada um deles a si mesmos, e a identificação com uma das três “raças” fundadoras (DAMATTA, 1981), africana, européia e indígena, como demonstra a atividade com filmagem realizada com alunos negros, brancos e de origem indígena. Essa identificação visa a fazer com que os alunos por ela considerados negros reconheçam uma ancestralidade africana comum.

[...] na 3ª série surgiu a pergunta pra classe “qual cor a pessoa era”. Eu falei que eu era morena, quase me matou nessa época, e ainda falou assim como..., perguntou umas duas vezes e eu falei morena, e a classe estava fazendo silêncio, “sua mãe é negra, como você é morena, olha os seus traços que você tem”, quando a gente tem aquela idade assim pequena acha que só porque tem um tonzinho de pele mais clara que a mãe já é morena, nada a ver... (ex-aluna da profa. Nazaré, 24 anos, negra);

Então era aquela coisa de incentivar a pessoa a reconhecer qual é a raça. Então era aquela coisa “ah, você é pardinho, você é mulatinho, não, você é negro ou você é branco”. Tem os mulatinhos, os pardinhos que acham que não são negros... (ex-aluna da profa. Nazaré, 25 anos, negra).

A convicção de que todos os sujeitos portadores de certas características, como é o caso da cor da pele e de outros traços físicos, compartilham uma ascendência racial comum, baseada em “laços de sangue”, faz com que a professora Nazaré estimule os alunos classificados como morenos, mulatos e pardos a se reconhecerem negros. A idéia de uma ascendência racial comum está associada à noção científica de raça:

[...] uma vasta família de seres humanos, em geral de sangue e língua comuns, sempre com uma história, tradições e impulsos comuns, que lutam juntos, voluntária e involuntariamente, pela realização de alguns ideais de vida, mais ou menos vividamente concebidos (APPIAH, 1996, p.54).

No entanto, sabemos que a tentativa de construção de uma “vasta família negra”, de uma “identidade negra” baseada numa ascendência racial e étnica comum, por meio de um suposto “laço de sangue”, de uma história e tradições comuns, esbarra na escolha dos próprios sujeitos, nesse caso os alunos negros de Nazaré, em compartilhar ou não uma história comum de um grupo. Para Appiah (1996):

[...] compartilhar uma história grupal comum não pode ser um *critério* para sermos membros de um mesmo grupo, pois teríamos que ser capazes de identificar o grupo para identificar sua *história* (...). É bem possível que a história nos tenha feito o que somos, mas a escolha de uma fatia do passado, num período anterior ao nosso nascimento, como sendo nossa própria história, é sempre exatamente isso: uma escolha. Embora a expressão ‘invenção da tradição’ tenha um ar contraditório, todas as tradições são inventadas (p.58-9).

De acordo com esse autor, o que efetivamente faz com que os sujeitos negros tenham algo em comum são as experiências com a discriminação por eles vividas nos diferentes países da diáspora, experiências que podem se constituir num elemento aglutinador em prol da luta anti-racista e no próprio referencial para se chegar à opção por uma identidade étnico-racial.

Se o reconhecimento de uma ascendência racial e étnica é uma escolha, algumas ex-alunas de Nazaré optaram pela “identidade negra”, assim como julgaram ter acontecido com outros colegas de classe. Esse reconhecimento ocorreu por conta dessas alunas julgarem compartilhar com os outros sujeitos negros um “fenótipo negro” (cor da pele, independente de uma tonalidade mais escura ou mais clara, e outros traços físicos) e uma suposta ancestralidade africana. Ele também está associado ao trabalho de desconstrução de uma imagem negativa do negro (submisso, anti-herói, etc.), decorrente das concepções racistas vigentes na sociedade brasileira, realizado pela professora Nazaré.

[...] ela fez muita gente enxergar, não só porque o tom da pele é claro que a pessoa não vem a ser negro, os pais são. Tudo bem, cores de diferente, mas o pigmento é maior da parte negra. Até mesmo assim, a mãe poderia ser mulata e o pai branco, mas mesmo assim lá atrás os avós eram negros...Muita gente não enxergava isso, não dava atenção pro que ela falava... (ex-aluna da profa. Nazaré, 24 anos, negra);

[...] a gente não falava sou negro, mas sou moreninho. Até o final do curso, tinha muita gente que já tinha se definido, sou negro, não tenho vergonha, por que ter vergonha se foram os negros que construíram o Brasil? Mas, até então, negro era o que limpou o chão do Brasil, não tinha aquela imagem heróica, ela mostrou mais esse lado heróico... Com certeza eu não teria essa visão que eu tenho hoje, a base começou com ela, a base em que fui formada começou com ela, porque na minha família não tem esse tipo de discussão... (ex-aluna da profa. Nazaré, 29 anos, negra).

Essa última visão de mundo aponta, ainda, para o papel da escola e da família no processo do não reconhecimento do sujeito negro como negro e descendente de africano. Ao dizer que na escola aprendeu a ser “marrom”, a ex-aluna nos permite fazer referência à idéia de miscigenação predominante no Brasil, em que a mistura das três “raças” fundadoras se torna responsável pela “morenidade” da população brasileira. Discurso esse também difundido no interior de sua família, considerada uma “mistura entre portugueses, negros, índios, holandeses e italianos”.

O fato de a professora Nazaré se posicionar como negra e de promover o debate sobre a questão étnico-racial faz com que alguns alunos a considerem uma “racista às avessas”, à medida que o racismo partiria dela, negra, em direção aos alunos, brancos, e não ao contrário, como geralmente acontece nas relações raciais.

[...] às vezes ela era um pouco radical no jeito dela. Às vezes ela não gostava muito de branco, mas nada pra ofender... Todos achavam que ela era racista, geralmente pegava uns pontos assim só sobre negros, eles achavam que ela dava nota porque fez trabalho a respeito do negro (ex-aluna da profa. Nazaré, 24 anos, negra).

[...] entre os alunos até houve comentários dizendo que ela era racista, não gostava de branco... Eu acho que as pessoas falavam isso sem base nenhuma, eu não sei de onde partia, eu acho que as pessoas não tinham fundamento para falar isso dela, acho que era antipatia mesmo, e isso é uma coisa que eu lembro muito bem... (ex-aluno da profa. Nazaré, 26 anos, branco).

O “racismo às avessas”, supostamente praticado pela professora Nazaré na relação com os alunos brancos, está presente na visão de mundo da ex-aluna (24 anos, negra), porque ela mesma o atribui à professora ou porque assim interpreta os comentários de alguns de seus colegas de classe. Já a visão do ex-aluno (26 anos, branco) se refere apenas à interpretação que faz das visões de mundo dos colegas, uma vez que ele não concorda com elas.

Esse tipo de ideologia pode estar associado à crença existente na sociedade brasileira de que denunciar o preconceito racial significa ser preconceituoso, trazendo à tona a idéia de que “o próprio negro é preconceituoso”, já que é ele quem, na maioria das vezes, faz a denúncia. E, ao contrário, não denunciar significa não ser preconceituoso. A isso Florestan Fernandes (1978) chamou de “o preconceito de não ter preconceito”, pois o silêncio, que geralmente encobre o racismo, por si só é representativo do preconceito.

Como professora nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica², Geografia e História, no ensino fundamental de 5ª a 8ª. série e no ensino médio, e de temas comuns a elas no ensino fundamental de 1ª. a 4ª série, a professora Nazaré busca

² As disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica já não são parte do currículo escolar; elas foram ministradas nas décadas de 1970 e 1980, em pleno regime militar.

desconstruir os componentes racistas encontrados nos livros didáticos e reconstruir a história e a condição do negro na sociedade brasileira, tanto no período anterior quanto no posterior à abolição, destacando: os movimentos de resistência à escravidão, como é o caso dos quilombos; os obstáculos enfrentados para superar a exclusão social ou “inserção pelas margens”, como prefere Martins (1997); as dificuldades para concluir os estudos e ascender socialmente; a desigualdade, em relação ao branco, no acesso a determinadas posições profissionais, à renda, etc. Ela também visa a desconstruir os estereótipos de incapacidade, imoralidade, inferioridade, dentre outros, conferidos aos sujeitos negros.

Na disciplina de História, em especial, ela procura trabalhar os conteúdos referentes à história do negro no Brasil, assim como outros temas históricos, sociais, políticos, por meio da articulação entre os acontecimentos do passado e a realidade contemporânea, presente. A tentativa é mostrar que a história é mais continuidade que ruptura, à medida que os fatos passados não estão desconectados das experiências vividas e/ou observadas por seus alunos, ao contrário, muitos desses fatos exercem influência direta na atual realidade brasileira, em particular na situação étnico-racial.

Ninguém melhor que os próprios ex-alunos da professora Nazaré, ou alguns entre eles, para expressar suas visões acerca de sua prática docente com os conteúdos da história do Brasil e dos negros no Brasil:

[...] ela mostrou mais esse lado heróico, ela falou bastante da formação dos quilombos, que hoje também existem quilombos, só que os quilombos hoje não são mais de resistência, mas de segregação mesmo, que os negros se colocavam mais à margem da sociedade, que não tem espaço. Na época dos quilombos era a procura de espaço, agora é por falta de espaço e ele vai cada vez mais se fechando entre eles... (ex-aluna da profa. Nazaré, 29 anos, negra);

Ela colocava essa matéria como uma maneira de mostrar pra gente como foi a história dos negros, das dificuldades na sociedade deles, tentando mostrar pra gente o traço cultural que a gente carrega até hoje, do preconceito e tudo, não era essa visão realmente, ela queria mostrar da maneira que a realidade é mesmo, assim não essa cultura que a gente carrega que o negro não presta, que é assim, ela mostrava que ele tem a mesma capacidade que os brancos, os mesmos direitos, por igual... (ex-aluno da profa. Nazaré, 26 anos, branco);

A história verdadeira do negro eu vim saber com ela depois de tantos anos dentro de uma escola. Então eu percebi assim, ela, sim, sabe passar, ela é ativa em relação ao negro, o afrodescendente é com ela mesmo... Além da teoria ela mostrava na prática como eram os negros antigamente, o que eles sofreram, como eles vieram da África para o Brasil, a forma como eles eram tratados, que muitos negros morreram no navio negreiro, então ela explica muito bem, que o negro não pediu para ser escravizado, os nossos descendentes não pediram pra ser transportados de lá pra cá. Então foi uma agressão com o nosso povo.... (ex-aluna da profa. Nazaré, 26 anos, negra).

A prática docente da professora Nazaré com os conteúdos referentes à questão étnico-racial em sua dimensão histórica, social, política, etc., assim como a outros temas, é vista pela maioria de seus ex-alunos como uma prática não-convencional, inovadora, ou seja, diferente do modelo tradicional praticado pelos demais professores com os quais tiveram contato.

Para os ex-alunos, o ensino tradicional é aquele que se baseia na lousa, na cópia, numa explicação superficial, na exigência de que o aluno se mantenha de “cabeça baixa” e no

não estímulo ao raciocínio ou ao pensamento crítico. Por outro lado, as pesquisas no museu de Araraquara; as pesquisas em revistas, na tentativa de encontrar fotos de sujeitos negros e a partir delas debater a sua não exposição na mídia e a sua condição sócio-econômica desfavorável; a exposição oral dos trabalhos elaborados; o estímulo à escrita de redações; as entrevistas com pessoas mais velhas, com o objetivo de cruzar fontes documentais e orais; o ver televisão de forma crítica – tudo isso são formas inovadoras de ensinar, tal como praticadas pela professora Nazaré.

As visões dos ex-alunos acerca da noção de ensino tradicional e de ensino não-convencional se aproximam, respectivamente, da concepção “bancária” e libertadora de educação, defendida por Freire (2005). Segundo ele, na educação “bancária”, que visa apenas a depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, o educador é aquele que educa, sabe, pensa, fala, disciplina, prescreve, atua, escolhe, impõe, enfim é o sujeito do processo; por outro lado, os educandos são aqueles que devem ser educados, os que não sabem, os pensados, os que escutam passivamente, os disciplinados, os que seguem a prescrição, os que acham que atuam, os que se acomodam às escolhas e imposições feitas pelo educador, enfim, são os objetos do processo.

Na educação libertadora, que “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2005, p.77), não há a contradição educador-educandos, não há comunicados e sim comunicação. Há uma relação dialógica entre educador-educandos, bem como a criticidade, a criatividade, o desafio, etc.

A prática que não se restringe à lousa e ao giz, assim como o debate acerca das mais diversas questões sociais, dentre elas as relações étnico-raciais, e o diálogo estabelecido entre professora e alunos são vistos pelos ex-alunos como dimensões da prática docente da professora Nazaré.

Com base no debate e no diálogo, essa prática visa a educar para o questionamento da realidade tal como ela está socialmente instituída, em particular a situação étnico-racial brasileira; educar para aprender a escolher e a decidir. Sobre esse aspecto, uma ex-aluna (23 anos, negra) se lembrou do exercício de simulação da eleição municipal daquele ano letivo proposto pela professora Nazaré, por meio do qual os alunos deveriam decidir em quem votar e saber que uma escolha equivocada pode resultar em sérias conseqüências. Assim, a prática docente de Nazaré objetiva educar para se posicionar diante da sociedade em que vive e das pessoas com as quais convive; educar para respeitar e ser respeitado; educar para ouvir e ser ouvido, conforme percebe uma de suas ex-alunas (26 anos, branca):

Sabe o que eu gostava nela, porque a Nazaré é assim olbo no olbo, ela te perguntava uma coisa e se você estava assim na carteira de cabeça baixa, ela falava “ergue a cabeça, fala mais alto”, eu acho assim excelente, porque você tem que aprender a se posicionar como pessoa, a falar para pessoas te ouvir, e ela dizia “eu grito porque as pessoas precisam me ouvir”.

Mais do que falar³ sobre questões sociais diversas, principalmente sobre a questão étnico-racial, a professora Nazaré demonstra dialogar com seus alunos e alunas, pois não se limita apenas a transmitir e reproduzir uma informação ou conhecimento, mas a recriá-la juntamente com seus alunos. O diálogo coloca locutor e interlocutor (o “eu” e o “outro”) em relação, por meio da mediação da cultura e do mundo (FREIRE, 2005), à medida que

³ Segundo Gusdorf, citado por Oliveira (2001), a fala sempre proporciona o encontro, seja de um sujeito com o (s) outro (s), seja de um sujeito consigo mesmo ou com seu “outro” interior. No entanto, existem, pelo menos, dois tipos de fala: a autêntica, constantemente recriada, pois parte de novas significações; e a banal, caracterizada pela repetição, pela reprodução do sistema instituído (Amatuzzi apud Oliveira, 2001).

os significados atribuídos por um e por outro às experiências vividas e observadas são trocados, compartilhados, de forma não hierárquica. E com isso, o “ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação” (OLIVEIRA, 1996, p.21). O diálogo entre professora e alunos também se torna possível pelo fato de sua trajetória de vida cruzar com a trajetória de seus alunos, e vice-versa.

De acordo com Freire (2005), a dialogicidade da educação permite que o educador não seja apenas o que educa, “mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (p.79).

A aula organizada numa roda, em que *“todos podiam olhar um pro outro”*, e o debate sobre cultura e suas diferentes concepções são lembranças marcantes para os ex-alunos da professora Nazaré, entre eles uma de suas ex-alunas (23 anos, negra). Ela relata que, nessa aula, expôs o que entendia por cultura, ouviu a opinião dos colegas e esperou pela definição da professora Nazaré.

Não por acaso, a professora Nazaré não respondeu imediatamente ao debate, ou melhor, ao embate estabelecido em torno da noção de cultura. Pressupõe-se que a intenção da professora era incentivar os alunos a pesquisarem sobre o assunto, pois foi o que fez a ex-aluna. Após a pesquisa, ela chegou à conclusão de que sua idéia de cultura, se comparada a dos colegas, não estava incorreta, e pôde constatá-la com a explicação de Nazaré.

De acordo com outra ex-aluna (29 anos, negra), hoje pedagoga, a professora Nazaré, ao estimular seus alunos a pensarem sobre diferentes temas, ouvi-los em suas opiniões, sempre por meio do questionamento, do debate e do diálogo, constrói juntamente com eles, alunos, o conhecimento, revelando ter uma prática construtivista. Para ela, a prática docente dessa professora também permitiu que a imagem estereotipada elaborada pelos alunos, inclusive por ela mesma, no primeiro contato com a professora negra, fosse gradativamente desconstruída, ao mesmo tempo em que construíam com Nazaré um outro conhecimento, tanto acerca da história e da vida quanto dela, pessoa e profissional.

O processo educativo desenvolvido pela professora Nazaré é, portanto, ensino e aprendizagem, e não um ou outro, tal como aponta Iturra (1994)⁴. Sendo assim, ela se aproxima da prática do ensino à medida que transfere os conteúdos curriculares tidos como válidos, mas, ao desestabilizar “as verdades” instituídas e difundidas no universo da escola, ela promove o que se aproxima de uma “aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos” (SANTOS, 1996). Esse tipo de aprendizagem visa a estabelecer o conflito entre o conhecimento como regulação, mantenedor da ordem social vigente, e o conhecimento como emancipação, questionador dessa mesma ordem, na tentativa de gerar um conhecimento novo.

Nazaré também pratica o ensino ao exigir que seus alunos estudem, façam “tarefa de casa”, prestem atenção nas aulas, sejam pontuais e responsáveis, tenham disciplina, assim como destaca, com certa contrariedade, uma ex-aluna (26 anos, branca). Contudo, como sua prática não é apenas ensino, mas também aprendizagem, a contrariedade se transforma em prazer, admiração. Os alunos, sujeitos socioculturais (DAYRELL, 1999) porque constituídos por diferenças de sexo, “raça”, classe social, trajetórias de vida e “bagagem cultural” específicas, se tornam sujeitos no processo de construção do conhecimento voltado para a emancipação, reconhecendo na professora a mesma condição.

⁴ O ensino é a prática de transferir conhecimentos, é repetir, criando uma subordinação; e a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação (ITURRA, 1994,30-1).

A preocupação da professora Nazaré com o sujeito sociocultural aluno também pode ser constatada nas “cartas de final de ano letivo”, encaminhadas por ela a cada um deles. As lembranças dos conteúdos dessas cartas, ainda guardadas por alguns de seus ex-alunos, foram compartilhadas com esta pesquisadora e revelam que, ao escrever para e sobre os (as) alunos (as), a professora demonstra conhecer suas qualidades, potencialidades e dificuldades, assim como sempre os respeitou em suas diferenças.

[...] eu não esqueço o que ela escreveu pra mim, porque ela escreveu uma carta pra cada aluno da sala, e aí eu li a carta e a carta estava dizendo assim “que ela esperava que eu convidasse ela pra minha formatura do ensino médio e pra minha formatura da faculdade; convidasse ela quando eu fosse defender mestrado, doutorado e tal”. Eu falei pra mim mãe “eu não entendo o que ela quer dizer”, eu não acho que eu vou chegar tão longe assim, e foi o máximo pensar que alguém acreditava no seu potencial, mesmo uma criança assim, sabe, e que ela olhava pra cada aluno diferente... (ex-aluna da profa. Nazaré, 23 anos, negra);

[...] eu me lembro que ela de alguma forma sabia assim como que era cada aluno, quais as dificuldades, as qualidades...Eu lembro que no final do ano ela escreveu uma carta e nessa época eu já desenhava...e ela escreveu nessa carta que os bilhetes que ela mandava pra minha casa teve resultados, que esperava que no futuro quando eu tivesse fazendo alguma exposição com quadros ou qualquer tipo de coisa relacionada à arte, que era pra mim convidar ela pra estar presente.... (ex-aluno da profa. Nazaré, 23 anos, branco);

[...] no final do ano ela sempre dava... sabe esses papéis de carta?... pra todos os alunos, o que ela achava de cada um do começo até o final do ano. Engraçado que ela me deu o meu, tenho ele até guardado, só que eu não sei onde está, que era menina, boneca dos laços de fita, e aí escreveu do jeito que eu era, que parecia uma bonequinha, e nunca saiu isso da minha cabeça “boneca do laço de fita vermelha”, eu não sei porque, ela chegou nesse ponto que eu parecia a menina, não sei do que se trata... (ex-aluna da profa. Nazaré, 24 anos, negra).

A visão dessa última ex-aluna nos leva a supor que Nazaré estabelece a comparação entre a aluna e a protagonista do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Nesse livro, uma linda menina negra é admirada por um coelho branco que não mede esforços para escurecer os próprios pêlos. Ele tem sido utilizado na valorização da auto-estima da criança negra, que passa a se ver retratada positivamente. A tentativa dessa estória é romper com o estereótipo de que os negros são destituídos de beleza, ideário comum tanto entre as crianças brancas quanto entre as negras, e tratar as diferenças.

O fato de a aluna dizer não entender o conteúdo da carta indica que o livro não foi usado como material didático na prática docente da professora Nazaré, pelo menos na série em que a ex-aluna foi uma de suas alunas. Porém, a mensagem que traz o livro, em especial a valorização da auto-estima da criança como negra, já havia sido trabalhada por Nazaré no momento em que questiona a essa mesma ex-aluna, assim como aos demais alunos, sobre sua auto-classificação racial, de cor. A esse questionamento a então aluna responde morena, e parte daí o exercício de fazer com que se reconheça negra.

Por tudo isso, a prática docente desenvolvida pela professora Nazaré, anteriormente analisada mediante as representações que têm a própria professora sobre ela, e agora abordada a partir da visão de seus ex-alunos, parece se aproximar, tal como observado por Silva (2003), de uma “pedagogia ou educação intercultural”. Para Vieira (1999), esse tipo de pedagogia:

[...] resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc. E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, terá de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia da troca e partilha de experiências (...). O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – faz com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca (p.67-8).

O “professor intercultural” que habita a professora Nazaré não apenas constata a diversidade cultural que compreende sujeitos e relações no universo da escola, mas também a conhece e se comunica com ela, na tentativa de transformar e inovar o processo ensino-aprendizagem, e, sobretudo, a realidade social instituída acerca da questão étnico-racial na sociedade brasileira e, conseqüentemente, araraquarense.

A prática docente da professora Aparecida

As representações de Aparecida sobre a própria prática docente com a “questão racial” revelam seu comprometimento e preocupação com essa questão. Apesar de não aprofundar o debate no sentido de desconstruir os estereótipos atribuídos aos negros, ela desenvolve uma prática que visa a orientar seus alunos negros quanto às noções básicas de higiene, na tentativa de aproximá-los da “boa aparência” conferida aos brancos (limpeza, bom cheiro, etc.) e os distanciar da imagem do negro sujo e mal cheiroso. E, no contexto mais recente do debate sobre “relações raciais” na sociedade, a partir dos anos 1990, ela questiona com seus alunos o 13 de Maio (Abolição da Escravidão) e a Lei Áurea, exaltando Zumbi dos Palmares, o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) e refletindo sobre o 21 de Março (Dia Internacional Contra a Discriminação Racial). Esses conteúdos, entretanto, se restringem às datas comemorativas mais gerais (SILVA, 2003).

Se as representações da professora demonstram a prática com a “questão racial”, o mesmo não acontece com as visões de seus ex-alunos. Para eles, a prática docente da professora Aparecida se limita ao ensino da Matemática.

[...] ela estava lá para dar a sua aula e nada mais. Ela ensinava Matemática, ficava restrita a sua matéria, não debatia sobre nada. Também naquele tempo a gente não gostava muito dessas coisas, a gente gostava mais assim do que nos interessava na época... (ex-aluno da profa. Aparecida, 17 anos, moreno);

[...] não chegava a se posicionar e nem discutia o assunto... (ex-aluna da profa. Aparecida, 30 anos, branca);

[...] nem ela, nem nenhum outro professor, pelo menos no meu período que estudei, nunca vi ninguém trazendo um debate a esse respeito... (ex-aluno da profa. Aparecida, 31, moreno);

[...] acho que ela não chegou a debater na sala de aula, acho que ela não colocou nenhum ponto de interrogação, nem o fato dela ser negra ou não; ela não falou, nem trouxe o tema pra nossa sala... (ex-aluno da profa. Aparecida, 18 anos, moreno).

Apesar de não abordar a questão étnico-racial enquanto prática docente, como demonstra as visões dos ex-alunos, dois dentre eles relatam que num ou noutro momento de suas aulas, geralmente “quando ficava brava com a classe”, a professora Aparecida se posicionava como negra ao dizer se orgulhar de ser negra e de ter conquistado seu “lugar” como profissional da educação.

[...] ela se classificava como negra e batia no peito com orgulho. Era o que ela dizia mesmo, até todo mundo tinha orgulho dela por ela ser negra, tal. Provavelmente ela tinha feito isso [falado sobre a temática étnico-racial], mas eu não me lembro, pelo jeito dela ser, lecionar, ela gostava da cor dela, ela tinha orgulho... (ex-aluno da profa. Aparecida, 19 anos, pardo);

[...] ela colocava esse ponto que ela lutou bastante, teve que batalhar bastante pra chegar onde chegou, quando ela ficava brava, começava a passar um sermão na gente... (ex-aluno da profa. Aparecida, 19 anos, branco).

O orgulho de ser negra foi notado por uma de suas ex-alunas no jeito de vestir e pentear da professora Aparecida.

[...] ela sempre tinha uma postura de assumir o fato de ser negra. Ela valorizava o que ela tinha de bonito, o cabelo....Cada um tem o seu jeito de se vestir, mas ela...ela se comportava eu acho como uma mulher negra... (ex-aluna da profa. Aparecida, 19 anos, negra).

A postura assumida por Aparecida como negra e professora, principalmente nos momentos de tensão da relação professora e alunos, parece também indicar, para além da afirmação e valorização de uma identidade étnico-racial e profissional, uma sua reação à presença da discriminação racial, que para a maioria dos ex-alunos inexistia. Para eles, a professora Aparecida esteve imune às experiências com esse tipo de discriminação, devido ao fato de ser afetiva, alegre e descontraída no trato com os discentes. Porém, em vários momentos do processo ensino-aprendizagem vivido por ela e seus alunos, a discriminação racial se manifestou, particularmente, através das “brincadeiras” racistas, muitas vezes às escondidas.

A visão de que a prática docente da professora Aparecida se limita ao ensino da Matemática pode ser relativizada pelas visões de mundo de duas ex-alunas: uma delas (25 anos, branca) se lembra do momento em que a professora falou com sua turma sobre religião e a outra (19 anos, negra) sobre sexualidade. A questão étnico-racial não foi lembrada como tema das conversas entre professora e alunos.

O desencontro, entre as representações da professora Aparecida sobre a prática docente com a questão étnico-racial e as visões de mundo dos ex-alunos sobre a não-prática dessa questão, pode ser interpretado tomando-se como referência o significado atribuído por Aparecida a sua própria prática.

A orientação de seus alunos negros quanto aos hábitos de higiene, as conversas sobre o 13 de Maio, o 20 de Novembro da Consciência, o 21 de Março, nas respectivas datas comemorativas, têm um significado para a professora Aparecida na sua luta contra o

racismo, por conta mesmo das experiências com a discriminação racial vividas por ela como professora negra. Pode-se citar aquela que se tornou “caso de polícia”, logo no início de sua inserção no magistério araraquarense⁵.

Sem desconsiderar o valor das práticas desenvolvidas pela professora Aparecida, uma vez que elas trazem a possibilidade do debate sobre a questão étnico-racial para o universo da escola, dado que ele ainda é tão pouco difundido na prática da maioria dos (as) professores (as), supõe-se que elas não ganharam um significado para os alunos, pelo menos para aqueles que foram entrevistados. Talvez porque não construídas com eles por meio de um debate fundamentado num conhecimento teórico e empírico específicos? Porque não coletivas, já que eram direcionadas a alguns alunos e não a outros, como é o caso da orientação sobre as noções de higiene? Porque pontuais, esporádicas, apenas presentes nas datas comemorativas e, mais uma vez, sem o aprofundamento necessário e adequado?

No momento da pesquisa de mestrado, a professora Aparecida considerou não aprofundar sua prática docente com a questão étnico-racial, justamente por conta das limitações impostas pela disciplina na qual ministra suas aulas, a Matemática, e pelos supervisores de escola. Ao contrário, apontou para as possibilidades das disciplinas de História e Geografia. Diz ela:

[...] algumas datas do negro eu comentava, mesmo não sendo minha disciplina, porque tem que ser História ou Geografia, por isso que eu tomo esse cuidado, senão o supervisor vai lá e fala “escuta, você passou a dar aula de História?”, então discretamente eu falo, porque eu sou Matemática, é diferente de quem é História, Geografia, é diferente.

Os argumentos utilizados por Aparecida esbarram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, lançados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, e nas diretrizes para trabalhar os Temas Transversais (ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural). Tanto os professores de História e de Geografia quanto os de Matemática, e das demais disciplinas, têm legitimidade em travar o debate sobre a temática étnico-racial em sala de aula, pois cada tema transversal deve ser abordado transversalmente pelas diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo (BRASIL, 1998). E, ainda, poderia considerar algumas possibilidades de trabalho já existentes com a questão étnico-racial na Matemática.

Como sugestão para o trato dessa questão na Matemática, pode-se citar o trabalho interdisciplinar em torno de uma situação de saúde típica da população negra, a anemia falciforme. Para o desenvolvimento desse trabalho indica-se: a explicação e a difusão de informações sobre a ocorrência da doença em afro-descendentes e dos procedimentos necessários para que se evitem novos casos; a discussão acerca da necessidade de iniciativas que promovam a equidade racial no sistema de saúde, combatendo o racismo institucional. E como atribuição das disciplinas envolvidas: na Biologia, o debate sobre hereditariedade, genética e características sanguíneas; na Química (junto com Biologia), captação, interação e liberação do oxigênio pelo organismo humano; e na Matemática, o recurso de probabilidade e suas aplicações (a probabilidade genética).

Silva (1999) sugere a prática docente com as “Africanidades Brasileiras”, ou seja, a cultura e a história dos povos africanos e de seus descendentes nas Américas nas diversas

⁵ A professora Aparecida foi chamada de incompetente por uma funcionária de uma das escolas em que lecionou e ao associar essa atitude à discriminação racial e questioná-la foi levada à delegacia num carro de polícia como a opressora e não como a vítima.

disciplinas do currículo escolar. Para a Matemática, ela propõe o trabalho, através de ilustrações e fotografias, com a geometria presente nas grandes obras arquitetônicas construídas por diferentes povos africanos, entre elas as pirâmides egípcias, e em outras expressões da arte africana, como nas pinturas dos Ndbele⁶ em suas casas. O trabalho com as “Africanidades” visa a promover a aprendizagem acerca das diferentes culturas africanas na construção do conhecimento, não eurocêntrico, que vem sendo acumulado e, até então, não apresentado pela maioria dos professores aos seus alunos negros e não-negros, por conta, também, do desconhecimento deles próprios.

As questões levantadas acima e os argumentos defendidos pela professora Aparecida remetem à reflexão sobre a importância da formação de professores para o trato da questão étnico-racial. Para essa formação, a aquisição de conhecimento teórico específico é imprescindível e deve se somar ao conhecimento decorrente das experiências que constituem as trajetórias de vida dos sujeitos professores.

Um e outro conhecimento pode ser usado como matéria-prima da prática docente desde que anteriormente problematizados pelos educadores, no processo que Santos (1996) denomina “conflitualidade dos conhecimentos”, presente em sua “pedagogia do conflito”. Pode ainda, da mesma forma, atuar com seus alunos, no sentido de romper com as pré-noções e, nesse caso, com os preconceitos que os habitam.

Se o debate sobre a questão étnico-racial não é um traço marcante na prática docente da professora Aparecida, a afetividade, a meiguice, a tranqüilidade, a alegria, a amizade, a disposição em ajudar e a descontração o são. Essas características foram lembradas por seus ex-alunos como sendo inerentes à Aparecida.

Eu lembro que era uma professora muito tranqüila, explicava a matéria dela (ex-aluna da profa. Aparecida, 26 anos, negra);

A Aparecida deu aula pra mim, que ela era substituta, de Matemática, na parte da manhã. Ela tem um jeito todo delicado de ensinar, fala baixo, super delicada... (ex-aluna da profa. Aparecida, 24 anos, negra);

A professora Aparecida era muito aplicada, uma pessoa que gostava do que fazia, pela forma de explicar, o incentivo que ela dava para os alunos, que os alunos tivessem o interesse de aprender a matéria... Ela cativava os alunos, tratava os alunos com uma igualdade, fazia com que todos se sentissem bem com ela, não tinha essa distância professor-aluno... (ex-aluno da profa. Aparecida, 31 anos, moreno);

Eu lembro que é super amorosa, ela falava com a gente como se fosse bem criança, bem próxima. Eu sentia ela como minha amiga. Ela falava meus queridinhos, meus amorzinhos, bem meiguinha... A maioria dos professores, tem uns que chegam e já põem a distância, eu sou professor – professor – não sou seu amigo e ela não, ela tirou isso, eu sou professora, sou amiga. O que diferenciava era o fato de falar carinhosamente. Ela falava o numerozinho, o maiszinho, isso era o diferencial... (ex-aluna da profa. Aparecida 19 anos, negra);

Pelo que eu me lembro, ela explicava super bem. Eu me lembro que ela era bem paciente com os alunos, explicava bem a matéria. Eu sou difícil de aprender, mas geralmente com ela assim...que ela tinha bastante paciência de explicar a matéria Matemática, então eu ia bem nas aulas dela, porque ela explicava bem e direito, tinha paciência, explicava várias vezes quando a gente não entendia, eu gostava da aula dela.... Nunca ninguém via pela cor, às vezes chegava e alguém dizia assim “ah, não gosto desse professor”, mas nunca...Ela era a única negra, professora de

⁶ Um dos grupos étnicos do sul da África do Sul.

matemática, mas nunca a gente falava assim “xi chegou a professora negra”, nunca.... (25 anos, morena);

Ela era uma professora que gostava de brincar, nas aulas dela havia descontração, ela dava aula bem, eu aprendi bem com ela. Ela era alegre, brincava com todo mundo, eu gostei bastante...Eu lembro que de vez em quando ela fazia tipo uma gincana de matemática. Ela fazia perguntas e aí quem respondia primeiro sabe assim, tipo gincana, de matemática, ela fazia bastante com a gente, eu lembro... (ex-aluna da profa. Aparecida, 16 anos, branca);

[...] o jeito dela ensinar era mais tipo “molecão”...ela tentava fixar bem, porque era a parte de contas, então ela fazia brincadeirainha, musiquinha pra tentar aprender “sobe um, desce um” e às vezes até cantava nas aulas algumas músicas que estavam na moda pra tentar descontrair... (ex-aluno da profa. Aparecida, 19 anos, pardo);

A Dona Aparecida é uma pessoa super espontânea, super alegre, você via pelo jeito dela ficar na sala de aula. Pelo jeito dela ensinar, ela cativava a aula, ela fazia um universo dentro da aula que introduzia o aluno, que fazia ele prestar atenção. Ela fazia todo aquele aparato dela de captação de atenção, por meio de brincadeira, distração... (ex-aluno da profa. Aparecida, 18 anos, “descendente de japonês”).

Essas e tantas outras visões de mundo dão ênfase às características da professora Aparecida e atribuem a ela uma maneira não tradicional de ensinar a Matemática. O ensino não tradicional tornava mais fácil entender os cálculos matemáticos e, com isso, sentir prazer em realizá-los, rompendo assim com a rigurosidade do ato de ensinar, com o distanciamento professor-aluno e com a expressiva aversão que demonstra a maioria dos alunos à “famigerada” Matemática. Uma de suas ex-alunas (18 anos, branca) conta que foi Aparecida quem a fez ter vontade de ser professora de Matemática.

Como toda regra tem a sua exceção, uma ex-aluna (25 anos, branca) considera que a professora Aparecida “*não tinha muita paciência*”, “*era meio agressiva*” e “*não foi uma ótima professora*”. No entanto, a pessoa Aparecida era “*uma ótima pessoa, quando precisasse dela ela estava sempre pronta para ajudar*”. Para a ex-aluna, a professora “*explicava do jeito dela e quem soubesse, quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu se vire*”.

Outros dois ex-alunos também percebem certa dificuldade da professora Aparecida em transmitir o conhecimento relativo à Matemática, mas não atribuem a ela um comportamento agressivo.

Eu entendo assim que ela sabia pra ela, mas não sabia transmitir o conhecimento que ela tinha com relação a Matemática (ex-aluna da profa. Aparecida, 26 anos, negra);

Desde do começo que ela entrou na escola, na sala de aula, eu a achei uma professora muito legal . Ela gostava dos alunos, ela conversava. Ela tinha suas horas ...como todo professor. Já na base do ensino eu achava assim...eu gostava da aula dela, mas eu não conseguia entender a explicação dela como a dos outros professores...Depois passei a não gostar das aulas dela, mas tinha que vir. Ela falava assim de um jeito como se a gente fosse mais novo do que a gente era. Eu tinha 12 anos na época e ela falava como se tivesse uns 6, 7 e eu não gostava. Daí eu não conseguia muito me ligar... (ex-aluno da profa. Aparecida, 17 anos, moreno).

Para esse ex-aluno, sua dificuldade em entender as explicações da professora Aparecida estava relacionada ao “jeito infantilizado” com que ela explicava a Matemática: “*como se a gente fosse mais novo do que a gente era*”.

O “jeito” infantilizado e carinhoso de falar (“*o numerozinho*”, “*o maiszinho*”) era, entretanto, o que a diferenciava dos outros professores, segundo uma de suas ex-alunas (19 anos, negra), já que representava a relação de amizade e proximidade travada entre a professora e seus alunos. No entanto, para a ex-aluna, essa relação fazia de Aparecida mais uma “boa pessoa” que “uma boa professora”, devido à existência de um caderno utilizado por ela para orientar suas aulas. Esse caderno incomodava e muito a essa ex-aluna, que chegou até mesmo a colocar em xeque a competência profissional da professora.

Uma coisa que eu não gostava dela, era que ela dava aula pelo caderno, ela não desgrudava do caderno dela, então eu não sentia muita firmeza, ficava consultando no caderno, então pensava será que ela sabe, será que ela não sabe? Só isso me incomodava...(ex-aluna da profa. Aparecida, 19 anos, negra).

Mais duas ex-alunas citaram o uso do caderno na prática docente da professora Aparecida com a Matemática. Uma delas (25 anos, branca) também o vê como algo que coloca em xeque a competência profissional da professora e a outra (30 anos, branca) apenas como mais um dos materiais didáticos de apoio ao professor.

[...] ela não ensinava no livro, ela ensinava no caderno que ela tinha. Acho que ela fazia as anotações dela e o que ela entendia no caderno. Então o que ela entendia no caderno dela, ela explicava o que ela entendia... (ex-aluna da profa. Aparecida, 25 anos, branca);

Ela ensinava bem matemática, dava para entender bem, usava lousa, explicava na mesa dela, no livro, não só o livro, mas ela tinha um caderno dela, toda professora tem (ex-aluna da profa. Aparecida, 30 anos, branca).

Se para a maioria dos ex-alunos a afetividade e a descontração representam uma maior aproximação entre professora e alunos, bem como uma forma inovadora de ensinar a Matemática, para estes outros o excesso de afetividade pode até significar o não distanciamento professora-aluno, mas não significa o rompimento com o ensino tradicional da Matemática. Isso porque, de um lado, conserva a rigidez e a severidade do ato de ensinar e, de outro, a dificuldade de trocar conhecimentos com os alunos.

Entre os possíveis significados atribuíveis à afetividade ou ao excesso de afetividade presente na prática docente de Aparecida, está aquele que só pode ser trazido à tona como indagação: será ela [afetividade] uma forma de driblar a discriminação racial vivida pela professora Aparecida no universo da sala de aula?

Segundo Silva (2003), ao longo de sua trajetória de vida, a professora Aparecida desenvolve algumas “estratégias” para driblar a discriminação, tamanho é o impacto com o racismo (dor, sofrimento, resistência, etc.): como aluna procura observar e selecionar as pessoas com quem poderia brincar e conviver; como professora, ainda observa e seleciona, mas também se utiliza de outras “estratégias”, como é o caso da oração e da estória “A surpresa”.

Na tentativa de minimizar os conflitos estabelecidos por conta da cor da pele entre professora e alunos, bem como entre os próprios alunos, a oração no início de cada aula visa a mostrar que “*todos somos iguais perante Deus*” e, com isso, recorre aos valores

religiosos e universalizantes. Com o mesmo objetivo, “A surpresa” apela para a afetividade, à medida que associa a cor da pele da professora à alegria, à amizade e ao ato de ensinar.

*No começo do semestre, meus pais me mudaram de escola
O primeiro dia de aula foi cheio de surpresas
Prédio grande e muitos alunos
Mas a maior surpresa que eu tive ao entrar na sala
Foi ser apresentado a nova mestra
Era uma moça negra, que logo riu para mim
Mostrando seus dentes muito brancos
Mas não gostei dela
Por que? Ora, porque era negra
Com o tempo parei de reparar na cor da pele da professora
E descobri que era alegre, amiga e ensinava muito bem.*

Apesar de não terem sido lembradas pelos ex-alunos, oração e estória demonstram, mais uma vez, a preocupação da professora Aparecida em inserir a “questão racial” em sua prática docente, já que para ela essa questão é significativa, pois representa a sua luta, talvez mais pessoal que profissional, contra o racismo.

Diferentemente da professora Nazaré, que apresenta uma postura docente muito próxima à “pedagogia intercultural” (VIEIRA, 1999), à medida que busca transformar e inovar o processo ensino-aprendizagem, sobretudo no diz respeito às relações étnico-raciais, trazendo para sua prática o conflito e o diálogo entre diferentes saberes, trajetórias de vida, a professora Aparecida transita entre a “pedagogia intercultural” e a “pedagogia multicultural”, fundamentada na

[...] simples constatação e admissão da realidade social como naturalmente diversificada (...). É uma atitude que não vai além da sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas [...], pois não privilegia o diálogo e a comunicação intercultural – quer dizer a comunicação entre diferentes que podem entender-se e cooperar mutuamente (VIEIRA, 1999, p.65).

Mais próxima à pedagogia multicultural que intercultural, a professora Aparecida busca tratar a “questão racial” com base na sensibilidade, na afetividade e na solidariedade, em particular com seus alunos negros, o que mostra sua preocupação com essa questão. Embora importantes, serão elas suficientes para romper com visões de mundo racistas?

A prática docente da professora Terezinha

Terezinha foi lembrada pelo grupo de seus ex-alunos como uma professora rígida, exigente e que “ensinava muito bem”. Se, por um lado, sua rigidez significa autoritarismo para alguns ex-alunos, por outro lado, é sinônimo de comprometimento com a prática docente e com os próprios alunos.

[...] ela explicava bem, mas uma vez só...ela andava de braços cruzados, de cara fechada, dificilmente dava um sorriso, ela era bem séria; se pedia para ir ao banheiro ela não deixava... (ex-aluna da professora Terezinha, 45 anos, branca);

[...] ela era muito rígida, muito rígida, ensinava bem, fazia os alunos aprenderem. Com ela eu aprendi a ter disciplina... eu acho que ela teve um avanço com os alunos. Alguns não prestavam atenção anteriormente, e aí chegou a vez dela e ela conseguiu colocar eles na linha.. (ex-aluno da professora Terezinha, 19 anos, pardo);

As lembranças que eu tenho é que ela era muito preocupada em passar o que ela sabia, ela gostava do que ela fazia, hoje a gente pode ver que vários professores não gostam do que fazem, acho que prestaram o vestibular porque é o menos concorrido, 'eu vou passar, eu vou ser professor, mas não é o que eu quero ser'. Ela transmitia que ela gostava mesmo do que ela fazia... (ex-aluna da professora Terezinha, 18 anos, branca);

Eu lembro que ela era bastante autoritária, ela tinha bastante pulso firme nas horas que precisavam ser. Mas eu lembro também que tinha horas que ela sentava, contava estórias, pra sair um pouco daquela rotina, levava a gente pra sala de vídeo...(ex-aluna da professora Terezinha, 17 anos, branca).

Um dos ex-alunos mais antigos de Terezinha, que não se lembra da rigidez da professora, tal como conferida pelos demais, também destaca o comprometimento dessa professora com seus alunos e, conseqüentemente, com o exercício de sua profissão.

[...] eu me lembro que ela era uma pessoa que enquanto fazíamos alguma coisa, ela andava pelas carteiras, observava o que a gente estava fazendo... (ex-aluno da profa. Terezinha, 45 anos, branco).

Para ele, esse aspecto da prática docente da professora Terezinha se mostra um diferencial em relação aos demais professores daquela época (início dos anos 1970), que “*ficavam lá na frente olhando*”. No entanto, ele mesmo questiona se esse diferencial não estaria relacionado ao fato de Terezinha ser uma professora no início de sua trajetória profissional, e nesse momento substituindo uma professora licenciada, ou por se tratar de uma “*linha*” específica de trabalho.

[...] eu até acredito nisso, por ser iniciante. Todo mundo que inicia tem uma preocupação maior, talvez aquele que tá há algum tempo já é mais acomodado. Talvez por uma linha que seguia ou por estar iniciando... (ex-aluno da profa. Terezinha, 45 anos, branco).

O impasse criado por ele parece ser solucionado por uma das ex-alunas mais novas do grupo de ex-alunos da professora Terezinha, no momento em que diz:

[...] ela era uma excelente professora, explicava bem, passava das carteiras pra saber se tinha dúvidas, se você tinha realmente dúvida ela procurava explicar bem... (ex-aluna da profa. Terezinha, 17 anos, branca).

Isto posto, conclui-se que a preocupação de Terezinha em acompanhar de perto, passando de carteira em carteira, os alunos em seus acertos e desacertos não se restringiu ao momento inicial de sua trajetória profissional, mas se manteve presente ao longo dessa trajetória, constituindo-se como um dos traços significativos de sua prática docente.

Como o processo educativo deve ser ensino e aprendizagem, em que “o ensino é a prática de transferir conhecimentos, é repetir, criando uma subordinação; e a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação” (ITURRA, 1994, p. 30-1), a prática docente da professora Terezinha esteve mais centrada no ensino que na aprendizagem, pelo que indicam as visões de mundo dos ex-alunos e as da própria professora (SILVA, 2003).

A concepção de ensino e aprendizagem presentes em Iturra (1994) está muito próxima à noção de educação “bancária” e libertadora em Freire (2005), respectivamente. Essas concepções também estão associadas à idéia de ensino tradicional, de um lado, e ensino inovador (não-convencional ou alternativo), do outro.

Desse modo, o ensino tradicional de Terezinha pode ser caracterizado como aquele que se vale da lousa, do livro didático, da cópia, da sala de aula como único espaço possível de promoção do conhecimento, do relativo distanciamento entre professora e aluno, decorrente da postura rígida por ela assumida.

Eu acho que a gente acaba ficando muito tempo na sala fazendo esse tipo de estudo básico, o tradicional. A gente estudava muito via de livro, lousa...era meio que...eu acho que começou a diferenciar mais pra frente esse tipo de estudo diferenciado, sair da sala, esse tipo de coisa diferente foi muito mais pra frente. Nessa época a gente ficava muito tempo na sala, lendo, escrevendo...acho que nessa época não era tão diferente assim...(ex-aluno da profa. Terezinha, 18 anos, moreno);

[...] ela gostava de escrever na lousa, escrevia bastante na lousa. Isso aí eu me lembro... (ex-aluno da profa. Terezinha, 45 anos, branco).

Ao mesmo tempo, há algumas tentativas da professora em fazer de sua prática também aprendizagem e algo não convencional, principalmente no momento em que vai além da lousa, do livro didático, trazendo a literatura, o vídeo e a pesquisa:

Ela usava os livros, textos, xérox também, vídeos. Ela passava bastante trabalho, no caderno e não pra entregar, uma coisa meio informal. Ela dava um trabalho e a gente ia pesquisar na biblioteca, respondia um questionário, ela passava um questionário e a gente respondia... (ex-aluna da profa. Terezinha, 18 anos, branca);

Pelo que eu lembro, ela passava a matéria na lousa e tinha um livro que a gente seguia, e vídeo de vez em quando, era mais...ela passava na lousa, a gente copiava, ela explicava, às vezes ela pegava o livro que tinha mais explicação, pra gente não copiar muito a matéria. Ela passava um monte de trabalho pra gente, teve um que a gente fez sobre Monteiro Lobato, e até ela colocou em exposição... (ex-aluna da profa. Terezinha, 17 anos, branca).

Recursos didáticos como vídeo, pesquisa, literatura podem contribuir para que o processo educativo seja também aprendizagem, à medida que possibilitam promover a troca, a comunicação, o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, isso se adequadamente utilizados.

Ensino e aprendizagem se tornam possíveis no processo educativo de Terezinha já no final de sua trajetória profissional, que tem início nos anos 1970 e se encerra no ano de 2002, quando ela se aposenta. O depoimento da professora Terezinha, durante a pesquisa de mestrado, ilustra a transição de uma postura baseada estritamente no ensino para uma postura que busca conciliar ensino e aprendizagem, e ainda *uma “educação mais antiga”* e uma *“metodologia mais moderna”*, como ela mesma denomina.

[...] eu sempre fui considerada uma professora um pouco brava, eu acho que pra você dar aula, se você não conseguir manter uma disciplina, com bagunça não dá pra ensinar, então um ponto que eu peguei foi a disciplina em sala de aula, que naquele tempo era até imposta. Hoje em dia, a gente vê com outros olhos o fato da criança conversar, levantar do lugar, a gente acha que ela tem mesmo que se comunicar mais uns com os outros, mas hoje eu olho pra trás e vejo que é lógico que essa educação tradicional tinha muitos pontos negativos, muita coisa... não que considerada errada, mas é que a educação foi evoluindo, a gente começou a pensar que certas metodologias estavam muito antiquadas. Essa metodologia mais tradicional era assim, o aluno lá sentado no seu lugar e uma professora era assim considerada muito boa quando ela conseguia que os alunos calassem a boca... Então eu gosto mais da educação de hoje, a criança tem mais informação também, tem mais liberdade de chegar no professor e contar coisas, e reivindicar os direitos deles... Apesar de tudo que existe aí, você não pode largar todo aquele tradicional e jogar tudo pro alto, eu acho que existe muita coisa da educação antiga que você pode misturar com essa metodologia mais moderna... você não pode abandonar tudo aquilo lá... deve saber utilizar de forma crítica... (professora Terezinha).

A tentativa de *“misturar”* a *“educação mais antiga”* com a *“metodologia mais moderna”* também pode ser percebida na prática docente da professora Terezinha com a questão étnico-racial. As visões de mundo dos ex-alunos indicam, em sua maioria, que essa prática ficou restrita aos conteúdos que envolvem a escravidão, a abolição, a Lei Áurea, Zumbi dos Palmares e, conseqüentemente, certas datas comemorativas, como o 13 de Maio e o 20 de Novembro.

Ela falar sobre a atualidade eu não me lembro, mas ela tratar os assuntos historicamente... “olha, aconteceu isso, abolição da escravatura, Zumbi e outras coisas”. Eu acho que era o básico dos livros, não saindo muito dessa linha, eu posso estar enganado, faz algum tempo já... (ex-aluno da profa. Terezinha, 18 anos, moreno);

[...] ela explicava sobre escravidão, abolição, Lei Áurea, mas falar sobre ela, não... (ex-aluna da profa. Terezinha, 17 anos, branca);

Eu só lembro de um trabalho, que ela pediu pra gente do Zumbi, que ele era um negro. Só me lembro desse trabalho, que ela debaten com a gente, que ele era um escravo, o Zumbi, não era isso?... (ex-aluna da profa. Terezinha, 23 anos, negra);

Eu lembro dela ter dado um trabalho sobre racismo, que tinha que procurar em jornais, recortar e colocar no caderno, sobre isso, sobre o racismo, procurar nos jornais matérias que trouxessem casos de discriminação... Ela só viu, viu o que a gente tinha procurado, lido, pesquisado a respeito, mais nada, parou nisso... Eu acho que coincidiu com essa de estudar história, do dia de racismo, dos negros, a escravatura, coincidiu mais ou menos com essa época... (ex-aluno da profa. Terezinha, 21 anos, branco).

Nessas mesmas visões, não há indícios do uso da trajetória de vida da professora como matéria-prima de sua prática docente, nem tampouco das experiências por ela vividas com a discriminação racial. Essas experiências foram ocultadas até mesmo quando Terezinha relatou sua trajetória como aluna e como professora, uma vez que não atribuiu à maioria delas qualquer conotação racial (SILVA, 2003). Antes de conferirmos à Terezinha a total responsabilidade por esse ocultamento, devemos considerar que ele pode estar relacionado:

[...] ao impacto do racismo que resulta em uma situação conflituosa para o negro (a) brasileiro (a). Olhar-se nesse espelho resulta incômodo. Mexe com as imagens, lembranças, sentimentos. As conseqüências que este impacto acarreta levam alguns (mas) negros (as) a adotar, além da negação, comportamentos como a passividade e o descomprometimento em situações de discriminação racial” (GOMES, 1995, p.156).

Somente em seus últimos anos no magistério, a professora Terezinha diz desenvolver um trabalho que retrata as diferenças entre as pessoas e as diferentes descendências percebidas pela reconstrução da árvore genealógica de cada aluno (a). Por meio de atividades de pesquisa, recorte e colagem de figuras, ela também procura tornar visível a presença do negro nos meios de comunicação, em especial nas revistas de grande circulação. No entanto, as representações, que têm a própria professora acerca de sua prática com a questão étnico-racial, são incompatíveis com as visões de mundo dos ex-alunos entrevistados.

Nenhum deles se lembrou das atividades desenvolvidas por ela. Uma de suas ex-alunas (18 anos, branca) traz a informação sobre um dos trabalhos de pesquisa solicitados pela professora Terezinha: busca de casos de discriminação nos jornais. No entanto, uma vez prontos e entregues à professora, os trabalhos foram apenas “vistados” e não debatidos em sala de aula.

A inexistência do debate não permite desconstruir o discurso racial, e ideológico, vigente na sociedade brasileira em sua essência, demonstrando aos alunos sua origem e as conseqüências em termos dos sujeitos negros. Apesar da “boa vontade” da professora em trazer a questão étnico-racial para sua prática docente e para o universo da escola e da sala de aula, mesmo que tardiamente, no contexto dos PCN’s, a prática foi significativa apenas para ela, mas não para seus alunos, já que não se lembram de tê-la vivido.

Como também observado em Silva (2003), a professora Terezinha, ao contrário de uma “pedagogia intercultural”, assume ao longo de sua trajetória profissional uma postura docente que se aproxima de uma “pedagogia multicultural”, que apenas constata a diversidade de saberes, representações, trajetórias de vida, mas não as coloca em conflito e diálogo. Essa postura impede o desenvolvimento de um processo educativo que, de fato, transforme a situação étnico-racial predominante na sociedade brasileira e no universo da escola.

A apreensão das visões de mundo dos ex-alunos sobre a prática docente das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha e sua relação com as representações das professoras acerca das próprias práticas, tornou possível compreender a propriedade, o alcance e o limite da prática docente de cada professora no tocante à questão étnico-racial.

Referências Bibliográficas

APPIAH, Kwame Anthony, (1997). *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental, (1998). *Parâmetros curriculares nacionais (terceiro e quarto ciclos): apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

DAMATTA, Roberto, (1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.

DAYRELL, Juarez, (1999). A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG.

FERNANDES, Florestan, (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª. ed. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo, (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, Carlos Marcelo, (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto (Portugal): Porto Editora.

GOMES, Nilma Lino, (1995). *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

HALBWACHS, Maurice, (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.

ITURRA, Raul, (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1, p.20-50.

SIMSON, Olga de Moraes Von (org.), (1988). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.

MARTINS, José de Souza, (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

MEILLASSOUX, Claude, (1995). *Antropologia da Escravidão: o ventre de ferro e o dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

OLIVEIRA, Rachel de, (2001). *Preconceitos, discriminações e formação de professores – do processo alcançado*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, (1996). O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n.º 1, p.13-37.

SANTOS, Boaventura de Souza, (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H., SANTOS, E. S., SOUZA SANTOS, B. (orgs.). *Novos mapas culturais. Novas Perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas.

SILVA, Consuelo D., (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.

SILVA, Eva Aparecida da, (2003). *Presença mulher negra professora em Araraquara/SP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Eva Aparecida da, (2008). *Professora negra e prática docente sobre a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Marcelo Kunrath, (1999). Uma Introdução à História Oral. *Cadernos de Sociologia*, v. 9, p.115-141.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, (1999). Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 1ª. ed. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

VIEIRA, Ricardo, (1999). *Histórias de Vida e Identidade. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.