

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e
Fronteiras no Ensino Universitário**

TESE DOUTORADO

Isabel Cristina Corrêa Roesch

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Figura 1

DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Isabel Cristina Corrêa Roesch

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. PhD. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Röesch, Isabel Cristina Corrêa
DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E
FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO / Isabel Cristina
Corrêa Röesch.-2014.
255 p.; 30cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Docentes Negros 2. Imaginários 3. Formação de
Professores 4. Ensino Universitário I. Oliveira, Valeska
Maria Fortes de II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de
Doutorado

**DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E
FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

elaborada por
Isabel Cristina Corrêa Roesch

Como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. PhD. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM/RS)
(Presidente/orientadora)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM/RS)

Prof.^a Dr.^a Deisi Sangoi Freitas (UFSM/RS)

Prof^a. PhD. Lucia Maria Vaz Peres (UFPEl/RS)

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE/PR)

Santa Maria, 28 de Março de 2014.

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida: meu esposo IVAN, pelo incentivo e pela paciência com que compreendeu minha ausência; meus filhos, MATHEUS e DANDARA, razões da minha existência. Desejo um mundo melhor para todos nós.

AGRADECIMENTOS

*“Eu queria insistir
Mas o caminho só existe
Quando você passa.”¹(Skank)*

Valeska,

Os versos acima dizem muito sobre os nossos trajetos de formação. Desde 1997 estamos juntas em algumas travessias. Posso escrever que você contribuiu com meu desenvolvimento pessoal e profissional: fazendo companhia, norteando os percursos de pesquisa e extensão, orientando... E, acima de tudo, respeitando, confiando e revelando que um caminho só se faz com novos passos, mas que sempre há outras pessoas que ajudam o caminhante a melhor ver.

Neste momento é difícil nomear todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, na construção de uma nova etapa de minha vida. E mais difícil ainda é conseguir expressar em palavras todo o imenso sentimento que mantenho, em suas mais variadas formas, para cada um deles.

Não posso deixar de agradecer aos meus coautores: Livala, Esanju e Loneke, que confiaram em mim, narrando suas histórias, pois sem elas esta pesquisa não seria possível.

A professora Helenise Sangoi Antunes, que confiou em mim, iniciando-me na pesquisa com uma bolsa de Iniciação Científica, oferecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - PIBIC) e, após, me orientando na especialização. Juntas, aprendemos a ser orientadora e orientanda.

¹ Música de Samuel Rosa e Chico Amaral: Acima do Sol – interpretada pela banda Skank.

Ao grupo de pesquisa GEPEIS agradeço a colaboração, o auxílio e o incentivo para que esta pesquisa pudesse ser concluída, pois seus integrantes muito intimamente compartilharam comigo uma palavra amiga, uma história, a alegria de um bom riso nos momentos de descontração que tanto apreciam. Quero dizer o quanto valorizo a interdependência, o respeito e os bons sentimentos que nos unem.

A professora Auxiliar Investigadora Fátima Pereira, vinculada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que me acolheu com tanto carinho no meu estágio Doutoral.

Não poderia deixar de agradecer, também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro prestado durante quatro meses desta pesquisa, no meu doutorado sanduíche. Foi por meio desse apoio que tive o privilégio de ampliar minhas leituras e conhecimentos em minha pesquisa, deslocando-me para a cidade do Porto - Portugal.

A todos meus familiares, muito obrigada pelo apoio. Talvez vocês nem imaginem, mas com o simples fato de quererem saber como andava a pesquisa já me davam forças para continuar.

E, a todos vocês, amigos (as), que, direta ou indiretamente, contribuíram para que agora eu pudesse, finalmente, escrever estes agradecimentos - muito obrigada!

*Quem, ainda que envolvido e não desnavegado
em margem, não tomou na boca toda dos
sentidos, ainda que em silêncio oculto, o sabor
da margem? Homi Bhabha*

RESUMO

Tese de Doutorado do
Programa de Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

AUTORA: ISABEL CRISTINA CORRÊA RÖESCH
ORIENTADORA: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Santa Maria, 28 de março 2014.

Esta Tese de Doutorado, intitulada: **DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário**, insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, sob a égide do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). O tema em questão justifica-se pela necessidade de conhecer e ampliar os estudos e pesquisas que envolvem os Docentes Afrodescendentes no Ensino Universitário. O objetivo principal foi pesquisar os Imaginários, Territórios e Fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador. A efetivação dos objetivos propostos nesta investigação contou com as contribuições de Bhabha (1998), Balandier (1997), Dubar (1997, 2005), Munanga (1988), Gomes (2010), Domingues (2007) nos estudos culturais; Bosi (1979, 1999) Meihy (2003), Josso (2010) nas histórias de vida; Ferry (1997), Vasconcelos (2000), Nóvoa (1995), e Tardiff (2002) na formação de professores e os estudos do imaginário realizados por Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2001, 2002, 2007), a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, esta pesquisa busca compreender, através dos imaginários instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos docentes negros sobre a docência no Ensino Universitário. Dessa forma, os dados mostram os

Saberes Docentes e os Processos de Formação Profissional nas seguintes categorias: *Escolarização* (Educação Básica e Estudo e Trabalho), *Pessoais* (Escolha Profissional, Família, Movimento Negro) e *Experiência Profissional* (Prática Docente e Pesquisas Desenvolvidas), que, para os coautores, foram as principais instâncias atravessadoras do processo de constituição discursiva de suas identidades profissionais. Neste estudo, utilizei a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica e uma particularidade. Nesse sentido, responde a questões com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores e aspirações. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sobre diferentes circunstâncias, utilizei a metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações. Em seus relatos, foram reveladas questões como: o imaginário instituinte da ampliação da zona fronteira da condição de exclusão histórica, da escolarização, e da questão étnico-racial em relação às gerações antecedentes dos docentes negros.

Palavras-chave: Docentes Negros, Imaginários, Formação de Professores, Ensino Universitário

ABSTRACT

PhD thesis of Doctoral
Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

BLACK TEACHERS: IMAGINARY, TERRITORIES AND BORDERS IN UNIVERSITY TEACHING

AUTHOR: ISABEL CRISTINA CORRÊA RÖESCH

ADVISOR: VALESKA MARIA OLIVEIRA

Santa Maria, March 28, 2014.

This PhD thesis entitled: **BLACK TEACHERS: Imaginary, Territories and Borders in University Teaching**, is part of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (PPGE / UFSM), in the search line Training, Knowledge and Professional Development under the auspices of the Group of Studies and Research in Education and Social Imaginary (GEPEIS). The theme in question is justified by the need to meet and expand the studies and research involving the University Education Faculty of African Descent. The main aim was to investigate the Imaginary, Territories and Borders involving Teaching in University Teaching, in relation to Teaching, Research and Extension of these individuals, who experience a double place: Negro Lecturer and Researcher. The effectiveness of the proposed objectives in this research included the contributions of Bhabha (1998), Balandier (1997), Dubar (1997, 2005), Munanga (1988), Gomes (2010), Domingues (2007) in cultural studies; Bosi (1979, 1999) Meihy (2003), Josso (2010) in life stories; Ferry (1997), Vasconcelos (2000), Nóvoa (1995), and Tardiff (2002) in teacher training and studies conducted by the imaginary Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2001, 2002, 2007), from two dimensions: social-historical and individual. Thus, this research seeks to understand, through introducing and instituting imaginary, the meanings constructed by black teachers about teaching in University Education. Thus, the data show the Teachers Knowledge and Process Training in the following categories: Schooling (Basic Education and Study and Work) Personal (Professional Choice, Family, Black Movement) and Experience (Educational Practice and Research Developed) that for coauthors were the main middleman instances of the discursive constitution of their professional identities process. In this study, I used qualitative research, descriptive nature, presenting as a case study representing a characteristic and peculiarity. In this sense, answers questions with realities that can not be quantified, because it works with a broad universe of meanings, motives,

values and aspirations. For the study of the life history, which contains a complexity of experiences on different circumstances, used the methodology of oral history, from the aspect of Oral History of Life. The Oral History based on the record of events that occurred between the past and the present, or the past as renovated at present, a continuous process of new meanings phenomenon. In his reports, issues were revealed as: the instituting imaginary enlargement of the border zone of the condition of historical exclusion, schooling, and ethnic-racial issue as compared to preceding generations of black teachers.

Keywords: Black Teachers, Imaginary, Teacher Training, Teaching University

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro geral das teses e dissertações do Portal CAPES (2002-2011)

Tabela 2 - Quadro geral dos artigos publicados nas reuniões da ANPED (2002 – 2011)

Tabela 3 - Quadro geral dos artigos publicados no SciELO

Tabela 4 - Quadro geral dos trabalhos publicados no II, III, IV e V CIPAs

Tabela 5 - Quadro geral Dados Estatísticos do IBGE – População Brasileira

Tabela 6 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Fundamental

Tabela 7 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Médio

Tabela 8 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Superior

Tabela 9 - Quadro geral dos docentes nas instituições de Ensino Superior

Tabela 10 - Quadro geral dos Docentes Negros no Ensino Superior

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – “A margem do Sena” Claude Monet <http://jamilkelvin.blogspot.com.br/>

Imagem 2 – “Mãe África” - <http://esperanca-garcia.blogspot.com.br/p/poesias.html>

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- SciELO** – Scientific Eletronic Library Online
- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CIPA** – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
- CNE** – Censo Nacional da Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EDUCAFRO** – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
- FPCEUP** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- GEPEIS** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
- GEEC** – Grupo de Estudos Etno-Culturais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MPLA** – Movimento Popular de Libertação de Angola
- NEPRE** – Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PDSE** – Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior
- SEPPPIR** – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SWE** – Doutorado Sanduíche no Exterior
- TEN** – Teatro Experimental do Negro
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UHC** – União dos Homens de Cor
- UNITA** – União Nacional para a Independência Total de Angola
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- UP** – Universidade do Porto
- USP** – Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de Confidencialidade

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo C - Carta de Aprovação do Comitê de Ética

Anexo D - Texto de Apoio

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA...	24
1. PRIMEIRO CAPÍTULO - ESCOLHENDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES: A TERCEIRA MARGEM DE UMA TRAVESSIA	31
2. SEGUNDO CAPÍTULO - FAZENDO UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO A PARTIR DE INDEXADORES: UM EXERCÍCIO DO ESTADO DA ARTE	65
2.1. Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	67
2.2. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	74
2.3. <i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SCIELO)	78
2.4. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)	80
3. TERCEIRO CAPÍTULO - AO ENCONTRO DO OUTRO: CRITÉRIOS E ESCOLHAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	87
3.1. A Construção Metodológica	87
3.2. História Oral	92
3.3. Os Critérios Utilizados	97
3.4. Os Coautores	98
4. QUARTO CAPÍTULO - DIÁLOGOS QUE SE CRUZAM: SABERES DOCENTES E PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	107
4.1. Escolarização	128
4.1.1. Educação Básica	128
4.1.2. Estudo e Trabalho	140
4.2. Pessoais	142

4.2.1. Escolha Profissional	142
4.2.2. A Família	151
4.2.3. Movimento Negro	165
4.3. Experiência Profissional	175
4.3.1. Universidade	175
4.3.2. Prática Docente	182
4.3.3. Pesquisas Desenvolvidas	204
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
6. REFERÊNCIAS	224
7. ANEXOS	241
7.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	242
7.2. Termo de Confidencialidade.....	244
7.3. Carta de Aprovação do Comitê de Ética.....	245
7.4. Texto de Apoio.....	246
8. APÊNDICE.....	252
8.1. Questões de Pesquisa.....	253
8.2. Ficha de Identificação do Depoente.....	254



Figura 2

Tempo de Travessia

Fernando Teixeira de Andrade

Não sei se estou perto ou longe demais, sei apenas que sigo em frente, vivendo dias iguais de forma diferente.

Levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição.

E mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria saber que já não sou a mesma de ontem me faz perceber que valeu a pena. Aprendi que viver é ser livre, que ter amigos é necessário, que lutar é manter-se vivo.

Aprendi que o tempo cura, que a mágoa passa, que decepção não mata!

Que hoje é o reflexo de ontem, que os verdadeiros amigos permanecem para sempre e que a dor fortalece.

Aprendi que sonhar não é fantasiar, que a beleza não está no que vemos e sim no que sentimos!

Aprendi que um sorriso é a maneira mais barata de melhorar a aparência.

Que não posso escolher como me sinto, mas posso escolher o que fazer a respeito. Aprendi que não é preciso correr atrás da felicidade, ela está nas pequenas coisas, e hoje, sei que posso ser e fazer o que quiser, mas a gente é aquilo que faz, é o que vale a pena e só o que permanece...

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...

Que já têm a forma do nosso corpo...

E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...

É o tempo da travessia...

E se não ousarmos fazê-la...

Teremos ficado...

para sempre...

À margem de nós mesmos...

PRIMEIROS PASSOS: contextualizando a pesquisa...

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim... (Milton Nascimento,
1980)

O tema desta pesquisa foi motivado por vivências que tive no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na qual atuo como Docente no curso de Formação de Professores, e, também, pelo envolvimento e participação em pesquisas anteriores, realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria, da (UFSM) - Dissertação do Mestrado em Educação - e, também, no Grupo de Estudos Etno-culturais² (GEEC), da UNIOESTE. Nesse último grupo, os temas de pesquisa referiam-se a fenômenos culturais, étnicos, raciais e linguísticos, desenvolvendo projetos de pesquisa referentes: à questão indígena no imaginário e nas práticas pedagógicas; às práticas pedagógicas em comunidades remanescentes de quilombos; à cultura organizacional; à formação de professores e a questões étnicas.

Todas essas questões, somadas as minhas experiências de 13 anos no Ensino Universitário, fazendo do espaço da sala de aula, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação, um laboratório produtor de aprendizagens, porque é assim que tenho me projetado neste lugar, fazem de mim alguém que está em constante exercício, na busca do conhecimento e vivenciando experiências. A referência do meu envolvimento com a docência no Ensino Superior, seja como professora negra ou como pesquisadora da cultura docente, foi se constituindo por meio de observações e convivência com os acadêmicos e o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIOESTE/ PR. Sendo um lugar de poucas pessoas negras

² Etno-culturais: com o novo acordo ortográfico, esta a palavra passou a ser grafada junto não sendo mais utilizado o hífen para separar etnoculturais. Porém, como é o nome do grupo, será preservado o hífen.

(alunos e professores), comecei observar as questões que envolvem o cotidiano desse lugar.

Durante os processos de formação, através dos quais me constituí como docente negra, meus questionamentos foram aflorando em relação ao tema de estudo “DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário”, pois, desses sujeitos, identifico e compreendo as estratégias de inserção social e profissional, o significado da dimensão étnico-racial³ e de gênero em suas vidas e em suas ações como docentes (ensino, pesquisa e extensão) no Ensino Universitário. Optei por utilizar o vocábulo “negro” neste estudo, porque é um termo carregado de significados construídos historicamente. No ano de 1987, em Miami, num discurso sobre a Negritude, Césaire diz:

[...] palavra por vezes desacreditada, por vezes desgastada, mas, de toda maneira, uma palavra de emprego e de manejo difíceis: a palavra Negritude. A Negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A Negritude não é uma metafísica. A Negritude não é uma pretensiosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...] Vale dizer que a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade.

Negritude é o nome dado a uma corrente literária (vinculada especialmente ao Nacionalismo Negro) que surgiu por volta de 1934, em resposta à opressão do Sistema Colonial Francês. Atualmente, no movimento negro, podemos observar a importância dada à negritude como forma de luta pela visibilidade, orgulho, autoestima e emancipação social. Para Césaire (1978), a Negritude é o simples reconhecimento de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura, que depois definiria a identidade (assumir plenamente a condição de negro),

³ Étnico-racial: O termo refere-se a um grupo de seres humanos unidos por um fator comum, tal como a nacionalidade, etnia, religião, língua, bem como demais afinidades históricas e culturais. Essas comunidades humanas geralmente reivindicam para si uma estrutura social e política, bem como um território. A etnia compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a afiliação tribal, a Religião, a língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial, etc.

fidelidade (a ligação com a terra-mãe) e solidariedade (sentimento que liga todos os negros do mundo, a ajudá-los e a preservar uma identidade comum).

Assim, como epígrafe, adotei versos da composição “Caçador de Mim”, de Milton Nascimento, pelo diálogo que estabelece com minha pesquisa, pois ambas pretendem estreitar o encontro do sujeito consigo mesmo. Ainda que, aparentemente, esta pesquisa seja uma questão de contrassenso, passa a ser uma questão não apenas de vontade, mas uma necessidade da busca do fortalecimento do *eu* contemplativo. Sendo o ser humano complexo, mais complexa ainda é a busca por algo difícil de ser encontrado; diferente de tudo que se empreende, essa caçada tem suas raízes na vida, na existência. Quando escolhemos o tema de uma pesquisa, em geral, enfocamos algo que queremos esclarecer em nós mesmos.

Essa preocupação em torno do Docente Negro no Ensino Universitário vem ao encontro dos estudos de Oliveira (2006), Silva (2008), Ribeiro (2001), Reis (2010) e Santos (2000), ainda mais quando se observa que poucos são os estudos em torno desse profissional. Portanto, o contexto em que se insere este estudo é marcado por mudanças ocorridas em várias instâncias que, de formas diversas, afetam a inserção dos Docentes Negros no Ensino Universitário.

O tema não enfoca apenas meu universo como pesquisadora, mas inclui as formas que me auxiliaram a assumir o meu lugar no mundo como mulher, negra, docente e pesquisadora.

Para a realização deste estudo, optei pela linha de pesquisa I - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, que, a meu ver, é a mais indicada. Assim, a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação – **DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário** – teve sustentáculo na análise das narrativas, utilizei o campo do imaginário social para o entendimento das significações imaginárias desses professores, a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. “O imaginário social como instituinte constrói significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2007, p.34), lançando outro olhar

para o que está posto, possibilitando outras formas de criação. Dessa forma, para conhecer as representações imaginárias dos Docentes Negros no Ensino Universitário, contei com as contribuições teóricas de Castoriadis (1982, p.154), quando refere que:

Falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa "inventada" - quer se trate de uma invenção absoluta ("uma história inventada em todas as suas partes"), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas. (CASTORIADIS, 1982, p.154)

Dessa forma, os trajetos de formação da profissão docente foram observados por meio do imaginário social⁴, oportunizando, assim, melhor reflexão sobre as experiências humanas.

Esta investigação soma-se a outros três trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, da UFSM, que trazem como questões de pesquisa os processos de formação por meio das histórias de vida de professores negros, estudos que também deram atenção às questões étnico-raciais, imaginário e educação. O primeiro foi o de Azambuja (2000), que, lançando mão das narrativas e observações das aulas, olhou os processos de formação docente de um professor negro que atua nos anos iniciais. Para a análise dos dados coletados foi utilizado o imaginário social, tendo em vista possibilitar conhecimento e compreensão da constituição dos saberes docentes como parte colaborativa do seu processo formativo. Outro trabalho, no âmbito do GEPEIS, é o da pesquisadora Roesch (2001), no qual investigou os processos de formação por meio dos imaginários instituído e instituinte, os trajetos de vida de seis professores negros (dois homens e quatro mulheres), durante o período de escolarização, escolha profissional e a prática docente. A escuta destes professores foi uma forma de conhecer, através de suas histórias de vida, os processos

⁴ O Imaginário social retratado nesta pesquisa se refere a um sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão simbólica, uma vez que, para se manifestar, o Imaginário se utiliza do simbólico, refletindo práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e Escola de Segundo Grau**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997, p.7.

formativos, desenvolvidos ao longo de suas vidas e, por vezes, silenciados. A terceira pesquisa é de autoria de Santos (2010). Nesse trabalho, a pesquisadora conheceu o imaginário social por meio das narrativas (auto) biográficas, dos trajetos de formação docente e as relações étnico-raciais nos processos formativos (pessoal e profissional), nas histórias de vida de quatro professoras negras, de diferentes gerações, da rede pública de ensino. Essas são as três pesquisas, na produção da Pós-Graduação em Educação da UFSM, que envolvem as questões étnico-raciais, imaginário e educação na formação de professores.

A pesquisa que resultou na tese de doutorado está assim organizada:

O primeiro capítulo, **Escolhendo caminhos e possibilidades: a terceira margem de uma travessia**, conto minha história vida pessoal e profissional desde a Escolha Profissional, Prática Docente e os meus envolvimento com o Ensino Pesquisa e Extensão. Mostro a possibilidade de transcendência, de romper com o instituído, o ato de viver o imprevisto e a experiência, de conhecer o desconhecido, de criar outra margem, ou seja, revelo a “terceira margem” de uma travessia.

No segundo capítulo, **Fazendo uma Análise da Produção a partir de Indexadores: Um Exercício do Estado da Arte**, realizei uma busca sobre as produções de resumos, artigos, dissertações e teses nos seguintes indexadores: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Banco de Teses e Dissertações, no período 2002 – 2011; Artigos e pôsteres publicados nas Reuniões Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período 2002 – 2011; *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) Revistas e Artigos científicos; Pôsteres, comunicações e relatos de experiências publicados nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), no período de 2004 – 2012. A partir desse estudo, tracei o enquadramento com base nas pesquisas que abordam o tema Formação de Professores Negros no Ensino Universitário, os objetivos e as questões norteadoras do estudo.

Para o terceiro capítulo, **Ao Encontro do Outro: a Metodologia e os Coautores da Pesquisa**, foi descrita a abordagem desse estudo de caso de natureza qualitativa e quantitativa empregada na investigação, optando pela utilização da metodologia da História Oral por meio das Narrativas de Vida, a partir de três temas: Escolha Profissional, Prática Docente e os envolvimento com o espaço do Ensino Universitário. Também foram relatados os critérios estabelecidos para a participação do estudo, o número de participantes, bem como a apresentação do contexto e os coautores⁵ do estudo.

No quarto capítulo, **Diálogos que se Cruzam: saberes Docentes e Processos de Formação Profissional**, o fio condutor para as narrativas dos coautores foram: Escolha Profissional, Atuação Docente e o Envolvimento com o espaço do Ensino Universitário. Dessa forma, apresento, nas discussões, os trajetos formativos dos três Docentes Negros, mostrando os Imaginários, os Territórios e as Fronteiras percorridos por eles, descrevendo os desafios que enfrentaram por serem alunos negros e as referências que interferiram na constituição de suas identidades raciais, de classe e profissionais. A análise das narrativas dos docentes foi realizada a partir das significações dos imaginários instituído e instituinte, com foco na dinâmica da atividade intelectual exigida pelo processo de ensinar e aprender, e seus envolvimento com a pesquisa e extensão durante seus processos de formação.

E, finalmente, **As Considerações Finais** giraram em torno das reflexões sobre a pesquisa e os processos de autoformação docente, numa retomada dos principais pontos de discussão suscitados na problematização do estudo, instância em que foi implantada uma articulação dos argumentos apresentados pelos coautores com os fundamentos teóricos dos autores que dão sustentação à

⁵ Coautores: O termo coautores da pesquisa é atribuído aos Docentes Negros, que fazem parte desse estudo, porque a pesquisa ganha autoria e autonomia a partir da fala dessas pessoas com quem a autora realiza a sua tese.

investigação efetivada. É nesse espaço da pesquisa que apresento uma síntese do pensamento reflexivo do estudo, acerca dos processos de autoformação e da prática pedagógica que os docentes desenvolvem nas instituições públicas de ensino em que atuam. Destaco, também, as relações estabelecidas entre as narrativas e o tema desta investigação, seus contributos possíveis e novas pistas de trabalho.

A singularidade deste estudo, tanto no GEPEIS como no PPGE, está nos sujeitos investigados: Docentes Negros no Ensino Universitário. Este olhar para as produções do GEPEIS e as demais produções realizadas nas pesquisas do PPGE da UFSM foi o elemento que me incentivou, nos capítulos seguintes, a buscar as pesquisas nacionais que foram produzidas sobre o tema.

1. ESCOLHENDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES: A TERCEIRA MARGEM DE UMA TRAVESSIA

[...] as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa, A não ser, A não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, a margem a que terá que chegar (Saramago, 2011, p.77).

Para iniciar este primeiro capítulo, escolhi as palavras de Saramago, pois narrar sobre si implica reviver travessias. Quem escreve está sempre se denunciando, seja de forma direta ou indireta. Nossa memória é provocada por diversos atravessamentos que, de uma forma ou de outra, foram significativos em nossas vidas, como letras de músicas, contos, poesias, escritores, filmes, amizades. Essa troca de palavras e sentimentos colabora, de maneira significativa, na nossa própria narração. O interessante é que essas narrativas não estão completas, e, provavelmente, nunca estarão, pois sempre estaremos presos ao dinamismo das nossas identidades. Isso me faz lembrar a fala do jagunço Riobaldo, o narrador e protagonista de Grande Sertão Veredas, na obra de João Guimarães Rosa, quando diz:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 2001, p. 39).

Assim é no inacabamento em que está a possibilidade da educação. As pessoas vão sendo o que historicamente dá sentido a si mesmas pela educação com outras pessoas; elas não estão prontas, não estão terminadas, estão num constante devir, modificando-se, transformando-se. A crença nos fatos reais ou imaginários leva à capacidade de descobrirmos, em nossas lembranças, a nossa história, que é individual e coletiva. A escuta do outro, a leitura do outro, as emoções com o outro, tudo ajuda a editar, constantemente, a nossa história, tornando-nos cada vez mais íntimos do personagem principal, que somos nós mesmos.

Todas essas questões me fizeram lembrar um dia especial no período em que realizei o meu estágio doutoral. Nesse dia, experimentara, outra vez, a emoção de me deparar com aquela paisagem maravilhosa; e o que me motivava a voltar sempre a esse lugar era, justamente, o desafio de entender o mistério das águas daquele rio. Lembrei que, durante nossos estudos sobre o imaginário, li sobre o “Fluxo Heráclítico”. O fragmento 91 considera que, desde a Antiguidade, entre todos os ditos atribuídos a Heráclito, o mais célebre diz que “não é possível entrar duas vezes no mesmo rio”, pois cada coisa na natureza se assemelharia ao rio, que nunca seria o mesmo. Segundo Castoriadis (2002, p.200)

Todo ato psíquico está mergulhado em um fluxo heraclítico: jamais a mesma coisa duas vezes, de tal sorte que se repito a alguns segundos de intervalo a mesma representação, a mesma ideia, o mesmo ato, seguramente já não é o mesmo. “O mesmo” realmente só seria possível sob pressupostos metafísicos extremamente ingênuos e finalmente falsos. Pois se escrevo o termo “fluxo heraclítico”, ele já não corresponde à mesma coisa de alguns minutos atrás.

Então, o autor, como um dos defensores da ideia de que todas as coisas estão em fluxo constante, mostra que a imagem platônica do rio teria sido criada para enfatizar a absoluta continuidade da mudança, assim como a absoluta ausência de estabilidade e identidade em cada coisa individual.

Isso nos faz entender que a realidade muda constantemente, como a água de um rio que se altera a todo o momento, como o próprio homem, que cresce, desenvolve-se e se transforma, sofre modificações a cada instante. Contudo, à medida que nos tornamos diferentes, outras identidades vão sendo experimentadas. A cada instante, o ser humano se transforma, e esta transformação é uma admirável metamorfose, a partir da qual a pessoa anterior surge modificada.

Essas questões me deixam pensativa, e me fizeram lembrar o último dia do meu estágio doutoral. Naquele dia, no período da tarde, minha família e eu saímos com o propósito de registrar as paisagens das encostas do rio pela última vez. Atendendo aos desejos ora de um, ora de dois, ora dos três que integravam o grupo, contemplávamos a paisagem das montanhas que ondulavam ao longe. As encostas,

no primeiro plano, pareciam uma colcha de retalhos nas cores vibrantes que variavam entre o castanho e uns resquícios de vermelho e cinza, os tons oliva das águas; o solo escuro no vinhedo; logo ali, as laranjeiras, mostrando uma paisagem que parecia comprovar que somente a mão divina tem poder sobre tudo que a natureza e a agricultura podem fazer. Víamos as pontes pomposas e exuberantes, as igrejas, a estação de trem, os prédios, com suas fachadas cobertas pelos azulejos coloridos, que se transformavam em uma beleza singular e requintada.

Antes disso, por dias, ficara observando, mas sempre de longe, as águas daquele rio, que, para dizer bem a verdade, nem sei como tive coragem de chegar até esse local. Percebia algo me puxando para frente e ouvia uma voz, de longe, que dizia: “- Vai, vai logo, caminha pra frente, abre os olhos, vai para ver como ele é lindo” Sentia minhas mãos úmidas e uma dor no corpo, estava sem forças nos braços e minhas pernas tremiam muito. Como pude chegar tão longe? Como cheguei a esse lugar? Fecho os olhos, bem ligeiro, e um filme sobre as lembranças das minhas histórias de vida toma conta de minha mente.

Lembrei que, por muitos anos, após ter saído da universidade, pelo menos duas vezes por semana, procurei me manter conectada e bem atualizada com as notícias diárias do Portal da UFSM. Acho que era uma maneira de manter o vínculo com essa instituição de ensino onde passei boa parte de minha vida acadêmica. Um dia, lendo as notícias, descobri que, finalmente, o Centro de Educação estava abrindo inscrições para o Doutorado em Educação. Nem pensei duas vezes, era uma oportunidade de voltar a estudar novamente na UFSM. Como estava pesquisando, naquele momento, sobre o sistema de cotas para os alunos oriundos do ensino público em minha universidade, no final de semana organizei um anteprojeto sobre as cotas raciais na UFSM. Terminei o anteprojeto e organizei a documentação exigida no edital, e fiz a inscrição na Linha de Pesquisa 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas. Achei que havia realizado uma boa prova, mas não fui aprovada. Então, para a próxima seleção, elaborei outro anteprojeto, sobre formação de professores no ensino universitário, na Linha de Pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Na terceira tentativa, fui aprovada! Não sei se foi por insistência, resistência ou competência. Quando iniciamos nossas aulas do Doutorado em Educação, no mês de março de 2010, éramos dez! Quantos planos para nossas vidas e pesquisas! Felizes, alguns colegas conseguiram a tão sonhada bolsa de pesquisa para custearem seus estudos; outros estavam prestando concursos; alguns conciliavam o trabalho e os estudos e outros, como eu, estavam afastados de suas funções nas instituições de ensino. Nossa turma era muito alegre e divertida e os grupos de amizades foram se constituindo a cada dia. Já no início das aulas, as colegas Daniela, Vaneza e eu formamos um grupo de amizade, que, carinhosamente, batizamos de DIVA's. Unidas, líamos os textos dos seminários, publicávamos artigos, realizávamos diários de bordo, apresentações de seminários e até realizávamos famosos churrascos aos domingos!

Durante o período em que cursei as disciplinas obrigatórias, apresentávamos os temas de nossas pesquisas juntamente com os objetivos propostos, certamente que nada era definitivo, tudo poderia mudar o rumo das investigações. Presenciei momentos de confrontos como aluna/docente universitária negra, num espaço privilegiado e que quer pesquisar sobre Docentes Negros universitários. No meu imaginário⁶ calejado de discente negra, naquele momento de discussão, entendia que os professores e alunos, num curso de Doutorado em Educação, estavam lançando seus olhares para a pesquisa, desprovidos de qualquer tipo de preconceito. No entanto, enganei-me: percebo que em todos os níveis de escolaridade que frequentei, em algum momento, vivenciei preconceito e discriminação. No doutorado, a realidade não foi diferente.

Esses fatos me ajudaram a compreender que a instituição de ensino revela "uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde combinam, em proporções e em

⁶ O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual; grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, e sentir e de aspirar ao estar no mundo. O imaginário é uma distorção involuntária do vivido que se cristaliza como marca individual ou grupal. Diferente do imaginado - projeção irreal que poderá se tornar real -, o imaginário emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor. SILVA, Juremir Machado. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 11.

relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário" (CASTORIADIS, 1995, p. 159). Nesse âmbito, fui questionada por alguns colegas e professores. Diziam que o tema da minha pesquisa era um tanto racista, pois estava excluindo os docentes brancos. Esclareci que a questão não é excluir ou incluir "um" ou "outro", é dar voz e vez a quem é minoria no ensino universitário. Em um ambiente onde a maioria é branca e pesquisa com seus pares, quando um negro quer pesquisar sobre o negro significa racismo em relação aos brancos, mas não é procedimento rotulado como racismo quando os brancos não incluem os negros em suas pesquisas. Para Castoriadis (1992, p.31),

[...] o racismo participa de alguma coisa mais universal do que aceitamos admitir habitualmente. O racismo é uma transformação ou um descendente especialmente violento e exacerbado (arrisco-me até mesmo a dizer: uma especificação monstruosa) de uma característica empiricamente quase universal das sociedades humanas. Trata-se, em primeiro lugar, da aparente incapacidade de se constituir como si mesmo, sem excluir o outro; *em seguida*, da aparente incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo, chegando, finalmente, a odiá-lo. (*Grifo do autor*)

O interessante dessas discussões é que sempre as pessoas acabam tocando no assunto sobre as "Cotas raciais"⁷! Como sempre, sou a única aluna negra no recinto e um colega, mais do que depressa, perguntou-me: "- Você é a favor das cotas raciais?" Respondi: - Sim, sou a favor! A partir daí, falas e atitudes de alguns passaram a se mostrar contra essa garantia legal, e aproveitaram para justificar que são contra as cotas, pois, para eles, os alunos negros não estão em maior número no ensino universitário porque não têm persistência para os estudos, considerando que as oportunidades na escola pública são as mesmas; para outros, o sistema de cotas exclui os brancos pobres, e por aí vai. É nesse momento de conflito que as relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos são reveladas por meio de suas falas, gestos e atitudes. Pelo conhecimento que tenho, fruto de estudos a respeito do Movimento Negro, este, em momento algum se disse contrário a cotas para brancos pobres, ou

⁷ O projeto de cotas para o ensino superior foi criado pelo governo para o estudante negro, carente ou indígena concorrer pelo sistema universal de vagas; ele concorre pelo sistema de cotas, ou seja, ele concorre à quantidade "x" de vagas reservadas ao seu grupo. Por exemplo, um vestibulando negro, optante pelo sistema de cotas, concorre unicamente com negros que também optaram pelo sistema.

a cotas sociais. Não quero simplificar a discussão sobre cotas raciais e sociais, ou problematizar os fatos ocorridos com colegas e professores, o que eu gostaria de destacar é que, para mim, a questão vai além da existência ou não dessas cotas. Ressalto que, para o debate sobre as questões étnico-raciais em nossas aulas, é preciso ter uma postura institucional e não somente pessoal. A manifestação do preconceito (re) dimensiona o problema social, pois, a partir da demonstração individual, são produzidas representações nas relações sociais que, quando se juntam no coletivo, sob a ótica racial, tomam proporções inevitáveis. Nestes momentos, fica evidente, o desconhecimento dos pressupostos teóricos sobre a história do negro para tratar uma questão polêmica, mas necessária, por parte dos meus professores e colegas. Em 2012, segundo o Ministro do Sistema Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa:

Ações Afirmativas se definem como políticas públicas voltadas à concretização dos princípios constitucionais da igualdade material, à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem. [...] Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem.

Hoje, a discussão é como reorganizar o sistema de Ações Afirmativas adotados pelas universidades, pois a Comissão de Direitos Humanos do Senado aprovou o projeto que estabelece o sistema de cotas raciais e sociais em todas as instituições federais de educação superior do País. O projeto determina que 50% das vagas nessas instituições sejam destinadas aos alunos que estudaram em escolas públicas no ensino médio. Ficou estabelecido que, dentro desse percentual, as vagas têm de ser divididas por cotas raciais.

A partir dessas vivências, por muito tempo me questioneei a respeito do tema “formação de Docentes Negros no ensino universitário” e dos objetivos propostos no meu projeto de tese “conhecer as significações imaginárias da escolha profissional e sua inserção como docente no ensino universitário”. Quando falava sobre isso, alguns colegas e professores não entendiam, o que me fazia pensar: “não adianta

discutir, eles não entendem o que estou falando!” Então, lembrava as palavras de Castoriadis (1982, p.13), quando esclarece a que “imaginário” ele se refere:

[...] isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como “imaginário”: o “especular”, que, evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida, ou seja, reflexo, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (eidolon), ainda que os que utilizem o termo ignorem sua origem. O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio espelho, e a sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação *ex nihilo*. Aqueles que falam de “imaginário” compreendendo por isso o “especular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre e um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/ formas/ imagem, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.

Compreender como funciona a sociedade instituída me fez sofrer muito, principalmente quando constatava que, no imaginário de uma sociedade, que ainda é racista, raça⁸ e etnia⁹ são elementos simbólicos fortes. Nesse sentido, sob o olhar dos outros, algumas percepções do tempo e espaço podem parecer distintas de quem toma a voz protagonista para interpretá-las, ainda que dentro de um mesmo contexto. Agora entendi o que é sentir “amor e dor” numa pesquisa! Como é difícil ser diferente num lugar. Aliás, que sociedade é essa que determina a que lugar o outro tem de pertencer? Isso me fez lembrar que Ribeiro (1986, p. 2) que, com certa dose de ironia, afirmou o seguinte:

[...] os negros são inferiores aos brancos. Basta olhar! Eles fazem um esforço danado para ganhar a vida, mas não ascendem como a gente. Sua situação é de uma inferioridade social e cultural tão visível, tão evidente, que é óbvia. Pois não é assim, dizem os cientistas. Não é assim, não. É diferente! Os negros foram inferiorizados. Foram e continuam sendo postos nessa posição de inferioridade por tais e quais razões históricas. Razões que nada têm a ver com suas capacidades e aptidões inatas, mas, sim, tendo que ver com certos interesses muito concretos.

⁸ Raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, etc.

⁹ Etnia compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, religião, língua e as tradições.

Dessa forma, essa obviedade faz entender que “por menos que seja a ascensão do negro na escala social, sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimento” (SANTOS, 2000, p.13). Num primeiro momento existe aceitação, mas é difícil enfrentar aquilo que já está posto na sociedade. Em muitos momentos, voltei aos meus tempos de adolescência em que só o silêncio me confortava, pois “o silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 2005, p.13). Em alguns momentos, o silêncio torna-se mais sábio do que qualquer palavra que poderia ser pronunciada.

Hoje, rememorando, vejo que, pela primeira vez, vivenciei, por meses, o sentido e o significado do racismo velado. O sentido não é “um”, ele não está fixo a algum lugar pré-determinado. Ele é construído e reconstruído nas relações entre os sujeitos, já que sentidos e sujeitos se constroem mutuamente nas constituições discursivas. As diferentes formações discursivas “recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes” (ORLANDI, 2005, p. 2). Nota-se, então, que, historicamente, as relações dos sujeitos na sociedade são habitadas por esse silenciamento.

No início do 1º semestre de 2011, fiz a matrícula no seminário avançado II: Intercultura e Educação – Território de Formação Docente, na linha de pesquisa I, porém, ao receber a ementa e os conteúdos programáticos previstos para o desenvolvimento do seminário, percebi que os referenciais teóricos e os temas que seriam estudados eram diferentes do que eu esperava. Decepcionada, confessei minha insatisfação as minhas colegas, e estas, que pertenciam à linha de pesquisa II – Educação Especial, comentaram que estavam fazendo uma leitura dirigida do livro: O Local da Cultura de Homi Bhabha. Com o aceite da professora e o apoio de minha orientadora, comecei a frequentar as aulas de leitura dirigida. Durante o

semestre dos estudos pós-coloniais¹⁰, fomos provocadas pela professora da disciplina para elaborar o glossário do Bhabha. Empolgada com a tarefa, comecei a me questionar sobre algumas questões do meu projeto de doutorado. Foi, então, que, a partir de nossos estudos, uma colega me indicou a leitura do conto: “A Terceira Margem do Rio¹¹”, de João Guimarães Rosa.

O conto aborda a cultura pós-modernista¹², marcada por um movimento emergente das margens, fazendo uma analogia com a exclusão social, as regras sociais e o senso comum, associado, assim, à desconstrução dos princípios de instituições ocidentais, ou seja, da ordem instituída. Este movimento contribuiu com a mudança de perspectivas nas artes e nas sociedades, surgindo outras formas de propagação de comunicação através de uma linguagem composta por signos, digitais ou analógicos. “Vivemos hoje a era da incerteza, do caos organizado, do ecletismo cultural indiscriminado, da mesclagem geral do sublime com o grotesco, do erudito com o popular, do cruzamento sem precedentes de raças e etnias diversas, da implacável globalização econômica” (SANTOS, 1997, p.77). A liberdade de expressão, a era da informação, a mídia e os valores culturais e religiosos passam a ser questionados pela sociedade. Percebe-se um movimento ex-cêntrico¹³

¹⁰ Os estudos pós-coloniais “não constituem propriamente uma matriz teórica única.” Trata-se, segundo o autor, “de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade.” A crítica pós-colonial, “iniciada por aqueles autores qualificados como intelectuais da diáspora negra ou migratória – fundamentalmente imigrantes oriundos de países pobres que vivem na Europa Ocidental e na América do Norte – teve, na crítica literária, sobretudo na Inglaterra e nos EUA, a partir dos anos 1980, suas áreas pioneiras de difusão.” COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 84.

¹¹ O conto encontra-se em anexo.

¹² Pré-modernismo - Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 60, cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. (SANTOS, 1986. p.7-8). SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.7-8.

¹³ Hutcheon afirma que “o ex-cêntrico pode estar, concomitante, no centro, enquanto membro de uma determinada classe social; na fronteira ou na margem, em decorrência de sua opção sexual, das relações de gênero e de raça; o que lhe permite uma perspectiva crítica e ampla que está sempre alterando seu foco, porque não possui força centralizadora. O ex-cêntrico pode aproveitar-se de seu posicionamento duplo e paradoxal, para criticar o centro a partir da margem e do próprio centro”.

e uma valorização dos grupos marginais, das minorias. Nesse sentido, os grupos que viviam numa situação de excentricidade e marginalidade, como as minorias étnicas, mulheres, homossexuais, começam a questionar suas posições em relação ao poder. As teorias pós-coloniais e culturais começaram a ser realizadas a partir dos anos 80, pela vertente da crítica literária, tendo como representantes autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said, entre outros, que dão voz ao *ex-cêntrico*, ao periférico e ao marginal. Estes, ao focalizarem sua atenção nas questões do racismo, gênero e identidades culturais, sugerem uma releitura da cultura e das suas formas estéticas enquanto parte da relação entre cultura e império e da experiência histórica. O diálogo entre a tradição e a modernidade faz surgir em diversos campos artísticos e culturais a filosofia da diferença, provocando uma crise de identidade¹⁴.

Nota-se que, na pós-modernidade, como afirma Hall (2006), não há mais lugar para um indivíduo com identidade fixa, como o sujeito do Iluminismo, centrado, unificado, dotado das capacidades da razão. O sujeito pós-moderno possui identidades que são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais é imaginado ou introduzido nos sistemas culturais que o rodeiam. Agora, fragmentado, nasce um novo tipo de identidade, modificando as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2006, p. 9). Isso acontece devido ao fato de o sujeito não ter uma identidade fixa e procurar, em símbolos valorizados pela cultura de massa, indícios de suas raízes culturais.

Somado a essas questões, nasce o livro “As Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa, publicado em 1962. O tempo cronológico do conto é de um longo período, toda a vida do narrador, mas a intensidade com que as impressões e o

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo: História, Teoria, Ficção**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1991, p. 57.

¹⁴ A Identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 96-97.

amadurecimento do narrador são trabalhados dá enfoque ao tempo psicológico e o espaço é delimitado pela presença concreta do rio, caracterizando a paisagem rural de sempre, mostrando a magia e o transcendentalismo no ir e vir do rio e da vida. A terceira margem é algo que não vemos, não sentimos, e não conhecemos. Através do isolamento, o personagem busca dentro de si mesmo o novo, o desconhecido, os mistérios da alma, o incompreensível da vida. A narrativa conta a história de um homem que resolveu mandar construir uma canoa em que coubesse apenas o remador para permanecer na água pelo menos uns vinte anos. Quando a canoa ficou pronta, o homem resolveu morar nela, passando a habitar a terceira margem do rio. O evento é narrado pelo filho, que parece buscar na enunciação um sentido para o acontecido. As primeiras referências ao pai mostram ter sido ele sempre ligado à regra, aos padrões vigentes, à normalidade:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros conhecidos nossos.

No papel de narrador, o filho se preocupa em caracterizar o pai como um homem “normal”, em nada destoando dos outros pais do lugar. Depois de se isolar na canoa, o pai entra na categoria do diferente, pois optou por viver na “terceira margem” do rio. Isso choca o senso comum:

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia.

Enquanto os outros (família e moradores) tentam justificar de modo racional o isolamento do personagem, este se mantém cada vez mais firme em sua escolha:

[...] Nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente.

A vida segue o seu rumo, as pessoas casam, têm filhos e, com o passar dos tempos, todos da família vão embora ficando somente o filho, o narrador, que se

sente preso ao pai na tentativa de compreender o que houve. A atitude radical tomada pelo pai faz com que a família questione as fronteiras da sanidade mental, da loucura que o pai cometeu.

[...] Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos.

Depois de confessar sua insignificância, o filho pede que, na sua morte, seu corpo seja colocado numa canoa para vagar rio afora. Porém, teme ficar às margens, pois sabe que isso representa a exclusão social. O filho fica balançado entre a aventura proposta pelo pai em viver na terceira margem e o porto seguro que lhe ensinaram a cultivar. Uma terceira margem, um caminho intermediário (do meio), consiste nesses procedimentos de deslocamento, de nomadismo, em que o projeto identitário possa nascer da tensão entre o apelo do enraizamento e a tentação do desacerto. O medo da travessia arriscada e fascinante é suavizado por uma rota pré-determinada. Utilizo um caminho do meio (questão identitária), afirmo-me e excluo o outro (negação da alteridade), ou desisto de me nomear, e desapareço.

Concluída a leitura do conto, fiquei me questionando a respeito dos trajetos dos Docentes Negros no ensino universitário: estamos navegando naquela canoa, a procura da terceira margem do rio? Afinal, onde é o centro e onde é a margem para o Docente Negro? Por que é tão raro encontrar Docentes Negros no Ensino Universitário? Será que nós, negros, estamos “fora do lugar”?

Esses questionamentos me fizeram lembrar vivências iniciadas em fevereiro de 2001, quando ingressei no Magistério do Ensino Universitário, no curso de Pedagogia e, depois, nos cursos de Pós-graduação em uma Faculdade de ensino privado na cidade de Cascavel/PR. No início, parece tudo tão difícil e diferente, mas contei com a companhia de mais quatro colegas do mestrado que, assim como eu, estavam vivendo uma nova aventura em suas vidas. Pela primeira vez, estávamos atuando como professores no Ensino Superior.

Nessa instituição de ensino privado, deparei-me com uma realidade diferente da que estava acostumada, pois os meus processos formativos, como aluna e como professora, tinham como referência o ensino público. Criamos alguns atributos pessoais e expectativas em relação ao exercício da docência no ensino e nas estratégias utilizadas com os alunos. Questionei-me sobre alguns pontos que achava fundamentais, tais como: Qual formação para o ensino na universidade? Que estratégias podem ser utilizadas? O que é ser um bom professor? Qual é a melhor forma de relacionamento com os alunos? Como fazer a avaliação de aprendizagem? Que preparação pedagógica é necessária para ser docente na universidade?

Eu trabalhava no ensino noturno, as turmas eram compostas, em média, de 50 alunos e, no geral, os estudantes universitários se enquadravam numa faixa etária de 20 a 35 anos, em média. Alguns alunos já estavam atuando no magistério nas redes municipal e particulares de ensino, outros trabalhavam no comércio e haviam concluído o supletivo; o restante da turma era oriundo de um sistema educacional precário, que centralizou esforços na prática de decorar os conteúdos. Essa vivência educativa, onde há uma valorização da memorização, com objetivo de, em alguns casos, “passar no vestibular” ou em “concursos públicos”, acaba por contribuir, com ênfase, na quantidade de informações em detrimento das aprendizagens e conhecimentos.

Nesse período, o movimento de democratização do acesso ao ensino universitário no sistema educacional, com o aumento de vagas e das Universidades, já estava latente. Por um lado, a entrada nesse patamar de ensino possibilitou que mais pessoas tivessem acesso ao terceiro grau de ensino, mas, também, proporcionou maior heterogeneidade do público, trazendo, também, o desafio de reflexão sobre o ensino universitário.

No início de cada semestre, sempre perguntava por que haviam escolhido o curso de pedagogia. Muitos confessaram que a opção pelo magistério foi com a intenção de apenas realizar de um curso superior; outros alunos consideram

pedagogia um curso fácil (escolha pela acessibilidade acadêmica); alguns, pelo baixo custo da mensalidade (questão financeira) e, por último, por conseguirem conciliar a formação com o trabalho. Vale ressaltar que os alunos eram provenientes de famílias com renda *per capita* de classe média, e que o magistério configura-se como escolha profissional por influência familiar e de gênero, sendo a grande maioria do sexo feminino.

Na primeira reunião pedagógica, compreendi que o bom professor, para a direção da Faculdade, era aquele que facilitava os conteúdos, trabalhos, a frequência e as provas para os alunos. Dessa forma, o apoio institucional nem sempre ocorre como esperamos, por isso, em alguns casos, as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada um enfrenta com suas próprias forças. Lá, nós não tínhamos alunos e, sim, clientes! Sentia que alguns alunos não estavam muito preocupados com o aprender realmente, valorizar e explorar os conhecimentos dos professores, mas, sim, receber boas notas e passar de um semestre para o outro.

Como docente universitária, durante esse período, enfrentei discriminação com atitudes preconceituosas dos alunos e colegas. Esse contexto desencadeou profundas reflexões pessoais, foi inevitável perceber em mim comportamentos e atitudes que reproduziam os mesmos comportamentos racistas que outrora questionara. Compreendi que há um discurso silencioso que constrói as hierarquias raciais, a noção de civilizados, os registros históricos nos quais se confrontam conquistadores em disputa civilizatória. A compreensão dos fatos se deu justamente no rememorar de situações, de brincadeiras que me ofendiam, mas eram compreendidas pela maioria das pessoas como normais. Ao tomar consciência e alcançar a compreensão das situações de preconceitos e discriminação, passei a entender quem sou, e a (re)significar minha identidade.

Com o passar dos meses, percebi que a autonomia conquistada na atuação profissional leva alguns professores a provocarem mudanças de concepções, de compreensão, de formas de enfrentar e praticar situações cotidianas inseridas na

realidade, distantes de referenciais teóricos orientadores, tanto da formação quanto da prática pedagógica.

No mês de março 2001, fiz a inscrição para o concurso público, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Francisco Beltrão/PR. Obtendo êxito no resultado das provas, no início de julho desse mesmo ano, assumi as aulas no curso de Pedagogia. Na instituição pública, tínhamos mais autonomia na elaboração dos planos de ensino, dos nossos planejamentos, pois não ocorria aquele controle rígido, burocrático e hierárquico sobre o trabalho do professor. Lá, eu tive a oportunidade de conhecer dois professores negros e montamos, juntamente com outro professor, um grupo de estudos, o Grupo de Estudos Etnoculturais (GEEC).

Os alunos da universidade pública ingressavam no Ensino Superior com 17 ou 18 anos, e ainda não tinham realizado uma escolha profissional amadurecida. O caminho escolar percorrido apontava baixo nível de conhecimentos, com defasagem no domínio dos conteúdos elementares e ausências de pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação.

O perfil os alunos do curso de Pedagogia da UNIOESTE era diversificado. Alguns escolheram o curso com menor média de candidatos; outros escolhem por terem formação anterior de magistério no nível médio, enquanto a maioria pela identificação com a profissão, manifestando a intenção de atuar como professor após a conclusão do curso. Assim, ao conhecer o perfil dos alunos, percebi que eles estavam dispostos a aprender, e me mostraram um caminho para a organização de ações que fossem mais significativas para eles.

Fui morar no Paraná, mas meu esposo e meu filho ficaram em Santa Maria, pois eu queria saber como seria minha adaptação a essa nova experiência. Nesse período, a distância de 740 km era amenizada pelos telefonemas, pela internet, ou pelas viagens que fazia duas vezes ao mês. Em janeiro de 2002, nossa família foi reunida novamente! A mudança para Cascavel veio completa! Meu esposo e meu

filho, além das roupas, fotos, lembranças, móveis e eletrodomésticos, trouxeram minha mãe!

Durante os dois primeiros anos conciliei as aulas e as viagens entre o ensino privado e o ensino público. Em Francisco Beltrão, conheci professores de outros cursos que também moravam em Cascavel. Passamos a nos revezar, indo de carro e dividindo as despesas com o combustível. No terceiro ano, fiquei grávida e larguei as aulas no ensino privado. As viagens continuavam e meus colegas brincavam que, se por ventura eu entrasse em trabalho de parto no meio do caminho, me deixariam na primeira cidade que encontrassem. Felizmente isso não aconteceu, pois minha filha nasceu no oitavo mês e no final das férias do meio do ano. No quarto ano, além dos três professores, carregava junto minha filha, até que, no quinto ano, conseguimos definitivamente nossas transferências para a UNIOESTE de Cascavel.

O trabalho na docência do Ensino Universitário tem implicações e exigências diferenciadas de outras instâncias de ensino, pois os professores em formação buscam: aprimoramento da área básica de sua formação por meio de investigação, domínio epistemológico da área de atuação, conhecimentos de saberes curriculares, assim como competências políticas, unidas ao exercício da intelectualidade na academia e ao poder e influência adquirida como agente social na instituição.

Essa constatação traz a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno de quem são os alunos que chegam ao Ensino Universitário e do quanto o conhecimento dos professores pode contribuir para a efetivação e qualidade da prática. Contudo, é preciso considerar as experiências vividas pelos alunos em relação as suas vivências escolares.

Com a prática, vem a possibilidade de pensar sobre ela, em especial quando a forma intuitiva e mecânica já não satisfaz mais a quem a pratica. O momento de reflexão do professor sobre o seu trabalho representa uma participação crítica e uma autoavaliação de sua prática, e ele faz suas escolhas. Castoriadis (2002, p.198) refere que:

A primeira razão é, portanto, que a ligação entre representações se faz geralmente nesse universo indefinido e de modo provável, no sentido fraco dessa palavra. A segunda é que a cadeia representativa é submetida constantemente à interferência do afeto e do desejo. Mas, em terceiro lugar e, sobretudo, ela pode ser rompida, e com frequência o é, pelo surgimento de novas representações.

Isso proporciona um retorno à teoria a partir de uma nova forma de necessitá-la, ou seja, busca-se construir novo olhar para a prática. Amplia-se, dessa forma, o conhecimento e são gestadas ações que sirvam para trabalhar com alunos reais em instituições reais.

Esse é um momento importante da profissão docente, na medida em que, além de conquistar maior segurança, pode colaborar com inovação pedagógica. Atuando, estudando e refletindo, o professor dá forma ao fazer docente a partir de suas características pessoais. Estudar e refletir, contando com o auxílio de colegas como apoio nas tentativas de dominar seu ofício, são fatores que colaboram na conquista da identidade e da autonomia do fazer docente.

No início da docência, os colegas mais experientes têm a fórmula que, para eles, deu certo; quando faltam referências, os acertos e erros desses colegas, que atuam como tutores, se tornam fundamentais. Eles nos orientam a repetirmos experiências vivenciadas, nas quais as referências vêm da prática de outro professor, que, muitas vezes, também os orientou. Somente depois de algum tempo é que o professor iniciante começa a refletir sobre a possibilidade de um fazer mais embasado em suas crenças pessoais.

Dessa forma, o ato educativo permite modificar o sujeito frente à mutilação do ideal imaginário estabelecido na profissão, uma vez que educar e educar-se implica, sobretudo, estar em contato permanente com a alteridade e conviver com a diferença. “Entre a imagem ideal do aluno e o aluno real, de carne, ossos e desejo, se estende uma diferença radical, da mesma forma que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre” (ALMEIDA, 2000, p.11).

Esses fatos me fizeram lembrar que no ano de 1999, ainda cursando o final da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, resolvi prestar prova para o Mestrado em Educação. Nesse ano, tive três grandes êxitos profissionais. Terminei meu curso em Pedagogia, fui aprovada na seleção para o mestrado em educação e ganhei uma bolsa da CAPES para custear meus estudos. Como foi uma seleção fora de época, iniciamos as aulas no segundo semestre. No mestrado, optei pela Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Percebi, nesse momento, um deslocamento do território de discente/professora para o de pesquisadora. Constatando que, na passagem do lugar ao não lugar, ocorre a complexa construção da identidade de pesquisadora. Nesse momento, é preciso aprender a ser pesquisador. Precisamos pesquisar a nós mesmos e compreender como nasce uma pesquisa. As dificuldades e os percalços, no processo de aprendizagem, significam, antes de tudo, resistência à mudança de identidade.

Ao iniciar minha pesquisa no mestrado, tinha como objetivo conhecer as significações imaginárias dos professores negros em relação à docência e como foram se constituindo ao longo dos trajetos de suas vidas. Minha orientadora, o grupo e as teorias - em especial as teorias do Imaginário Social de Castoriadis (1995), Eizirik (1994), as que trabalham as questões sobre o professor reflexivo Nóvoa (1992), Alarcão (1994), Schön (1992), Zeichner (1993) e os que tratam da abordagem (auto) biográfica, Thompsom (1992), Bosi (1983) e Queiroz (1988) – serviram-me de base sólida. Aos poucos, esses referenciais foram ajudando a organizar o meu projeto e a compreender minha história de vida. Segundo Ricoeur (2006, p.115), “aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”. O exercício da escuta e o da transcrição das narrativas de minhas coautoras me propiciaram certo distanciamento, o que me permitiu, ao mesmo tempo, refletir e analisar minhas ações e as das narrativas biográficas que se apresentaram para mim.

Os professores, ao serem convidados, ficavam curiosos para saber por que foram escolhidos para participar do meu estudo. Que importância teria a história

deles para uma pesquisa de mestrado? Colocar-se como coautores é contrariar uma crença arraigada “no imaginário social”, como afirmam Catani et al. (2000, p. 30): “as professoras não têm história, porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem curso, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional”, tornando-se desconfortável para elas colocar-se enquanto ser que construiu uma história docente.

Para Josso (2010), extrair da vivência momentos marcantes significa identificar os percursos (auto) formativos, porque houve aprendizado, houve experiência. Para a autora, o paradigma experiencial entende que só há aprendizagem quando ocorre mudança de referenciais, considerando que a formação docente é uma construção que ocorre nos espaços e tempos da história da vida em formação, o que contribui para a compreensão do processo de construção do conhecimento de si e do mundo humano.

Percebi que as narrativas dos professores me proporcionaram refletir sobre os significados de se pensar na relação entre o mundo vivido e a sua interpretação, trazendo à discussão o vínculo entre a experiência humana e o ato de narrar, isto é, entre fluxo da história e fluxo da narração; o diálogo possível entre o presente e o passado, como esse evento abstrato se insere na realidade e a interpreta e, finalmente, os significados dessa reflexão e sua contribuição para a produção do conhecimento histórico. Compreendi que a narrativa é, ainda, constituída de uma história ou de várias histórias entrelaçadas não apenas sobre a “ação humana”, mas é, também, discorrer sobre os sentidos e significados, avaliar situações, fazer conexão com as vivências de sua história, evocando, nas imagens esquecidas, a singularidade plural da pessoa no profissional.

Ao terminar o mestrado, senti necessidade de buscar novos desafios. Gostava de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, invadia-me a ânsia de trabalhar, agora, em cursos de formação de professores. Depois da minha pesquisa, não tinha mais como me colocar à margem ou simplesmente ignorar as questões que envolvem a formação de professores. Precisava experimentar a

docência no ensino universitário, conhecer de perto, ao vivo, essa teia de conhecimentos, obter vivências que me possibilitassem analisar criticamente a nova realidade, bem como repensar suas funções e minha prática pedagógica. Todo esse envolvimento com a pesquisa abriu-me horizontes para fazer comparações e análises mais gerais, e mais profundas, sobre a escolha dos cursos de graduação que eu já havia realizado.

Meu primeiro curso de Graduação foi em Educação Física, na UFSM. Hoje, (re) significando minha escolha, penso que foi mais pela emoção do que pela profissão. Quando o concluí, resolvi fazer uma disciplina como aluno especial no curso de Pedagogia. Então, fui tomando gosto pelo curso e, no final do ano, prestei vestibular, temendo não conseguir a vaga pelo reingresso. Obtendo sucesso no vestibular, iniciei a graduação em Pedagogia. Penso que, nesse momento, mandei construir uma canoa bem resistente para mim, como no conto de Guimarães Rosa. A diferença é que, no meu caso, tive (e tenho) de participar também da construção da canoa.

Eu me dividia entre vários papéis: era esposa, mãe, dona de casa, professora e estudante. No início, conciliava as aulas que ministrava no turno da manhã, na escola, nos anos iniciais, e assistia às aulas, no curso de Pedagogia, à tarde. Como o curso era em turno integral, não tinha como fazer as disciplinas oferecidas no turno da manhã. Precisava fazer uma escolha: ou cursava as disciplinas e abandonava a escola ou optava pelo contrário.

Decidi, então, dar adeus à escola, entrar na canoa e me dedicar aos meus estudos! Muitas pessoas acharam que era loucura abandonar a escola para terminar outra graduação. Além do mais, meu esposo trabalhava no comércio, o salário era baixo e tínhamos um filho pequeno para criar.

Durante a graduação em Pedagogia, fui convidada pelas professoras Valeska Fortes de Oliveira e Helenise Sangoi Antunes a participar de um grupo de estudos, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), no

Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa época, o grupo desenvolvia um projeto de pesquisa interinstitucional, cuja pesquisa se intitulava: "Imagens de Professor: significações do trabalho docente", tendo como objetivo principal conhecer o imaginário social dos professores em relação ao seu trabalho. Essa investigação contou com a participação de pesquisadores de Santa Maria, Pelotas e Ijuí, formando, assim, uma rede de estudiosos sobre os significados de diversos segmentos de atuação docente, como: os professores da rede municipal de Santa Maria, professoras negras da região de Pelotas, professores do movimento sem-terra da região noroeste, acadêmicos do Curso de Pedagogia (sistema de férias) da UNIJUÍ.

Comecei a participar da pesquisa no início de 1998, no seu segundo ano. Nessa época, as entrevistas com os 17 professores que forneceram depoimentos orais sobre suas histórias de vida já haviam sido realizadas. Os relatos foram feitos a partir de uma entrevista semiestruturada em que os professores contemplaram suas experiências escolares, sua formação acadêmica e, posteriormente, sua prática docente. Nesses relatos, a questão de gênero, formação docente e escolha profissional foram aparecendo, de maneira muito significativa, compondo as nossas categorias de análise. Esse processo de formação dos professores contribuiu para que o grupo avançasse nas pesquisas sobre histórias de vida.

Nesse período, conversei com a professora Helenise sobre a necessidade de obter uma bolsa de pesquisa para ajudar nos gastos com os estudos. Então, montamos um projeto sobre alfabetização, intitulado: "As significações imaginárias das crianças em relação à alfabetização". Concorri, de acordo com o edital, e fui contemplada com uma bolsa no Programa Institucional de *Bolsas* de Iniciação Científica - PIBIC, sendo eu a sua primeira bolsista de iniciação científica.

Na escola onde fiz observação, lembro que a professora do 1º ano separava os alunos, em fileiras, de acordo com o nível de aprendizagem. Os que apresentavam maiores dificuldades ocupavam duas fileiras próximas à porta. As duas fileiras centrais eram ocupadas por alunos considerados médios. E as duas

fileiras perto da janela e da mesa da professora eram dos alunos bons. Na sala de aula, os conteúdos trabalhados estavam relacionados ao reconhecimento das letras do alfabeto, seguindo a sequência das letras. Após vários dias de observação na sua sala, percebi que as mesmas atividades eram realizadas frequentemente pelos alunos, mudando apenas as letras. Muitas vezes, a professora fazia comentários relacionando a dificuldade da aprendizagem das crianças à pobreza que as envolvia, ou porque o pai era alcoólatra, porque a mãe era prostituta. Chamava-as à atenção, caso estivessem com a roupa suja. Até que um dia, cansei do discurso e do cenário e perguntei se eu poderia propor uma atividade com a turma. Conteí uma história, explorei a escuta da narrativa, as imagens, os personagens, a argumentação, a descrição, escrevi o nome dos personagens do quadro de giz, indiquei quantos eram eles. Depois, desenhamos a história, fizemos fantoches de papel e inventamos um final diferente para ela. Adotando o desafio de transformar os conteúdos escolares em objetos de conhecimento, ressaltamos a necessidade de aprendizagem que seja significativa, ou seja, em que o sujeito se aproprie de um conteúdo de ensino por meio de uma elaboração pessoal do objeto a ser conhecido.

Os momentos de observações das aulas com os alunos e a análise das entrevistas com as professoras da pesquisa me fizeram refletir sobre algumas histórias que ocorreram comigo. Na escola, também fui discriminada pelos colegas pela cor de minha pele, o meu peso, as roupas e calçados que vestia, pelo jeito do meu cabelo e, principalmente, pelas professoras que não viam em mim um futuro próspero. Rememorei algumas falas de professores e colegas que foram significativas, pois são situações marcadas de preconceitos e/ou invisibilização. Essas questões, somadas a outras, chamaram-me a atenção e me fizeram perceber que as ideias racistas estão no imaginário social. Foi na tentativa de compreender essas diferenças de tratamento que me interessei pela temática, e comecei a observar minha própria postura enquanto pessoa e profissional.

Atualmente, o grupo GEPEIS está com 20 anos, e continua se dedicando à pesquisa, ao ensino e à extensão na área da Formação de Professores, tendo como princípios uma Formação Reflexiva com base nos estudos de Cornelius Castoriadis

sobre o Imaginário Social. Segundo o autor, é nele que as sociedades esboçam suas identidades e seus objetivos, percebem seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O GEPEIS é formado por alunos da graduação, mestrado e doutorado e por professores das redes municipal e estadual de ensino. Oriundos de contextos e experiências diferentes, nesse espaço coletivo, os participantes são respeitados em suas singularidades, características, como podemos conferir no depoimento de Oliveira (2004, p.92):

A característica marcante e constitutiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social foi, e continua sendo, a participação de pessoas com grande capacidade de determinação, liderança, competências, habilidades e saberes diversos. Esta grande diversidade, entre atritos e disputas, muitas vezes veladas, gera a necessidade da construção permanente de consensos mínimos entre o grupo.

No grupo, são realizadas reuniões, encontros, cirandas, vivências e leituras que ampliam o aprendizado teórico e metodológico dos participantes. Os projetos desenvolvidos buscam (re) significar a autoria dos coautores (professores) sobre sua formação, tendo como projeto maior a reflexão coletiva, entendida como a construção do novo a partir da flexibilidade sobre a prática dos envolvidos e interessados no processo. Parte-se das experiências, das necessidades, das aspirações e dos desejos dos professores acerca de um conhecimento instituído, ampliando, a seguir, sua análise e compreensão, mediante fundamentação teórica consistente, e volta-se à prática para transformar esse conhecimento em instituinte, em, (re) significado. Conforme diz Larrosa (1996, p. 137), uma relação de escuta com o texto, uma relação de produção de sentido ou

[...] algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica necessariamente, a nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação.

Pode-se dizer, então, que a formação é uma experiência que leva o sujeito a perceber-se como produtor de sentido. Pôr-se à escuta enquanto lê o que se tem a dizer sobre sua relação com o processo educativo (o meu e o dos outros) em sua história de formação, é também dialogar e criar novos sentidos.

As vivências de estudo com o trabalho de investigação da memória educativa, realizado nas pesquisas dos grupos envolvidos na rede, proporcionaram experiências com o trabalho de pesquisa coletivo, e conhecer o trabalho específico e singular de cada grupo com o material produzido, ampliando as temáticas de estudo desenvolvidas no grupo. Durante as leituras, percebi que a escrita constitui-se como uma representação simbólica da linguagem falada, porém não consegue ser totalmente fiel a ela, pois as possibilidades do uso da linguagem falada são inúmeras, enquanto a escrita tenta aproximar-se desse universo.

Essas ações me fizeram lembrar histórias da minha mãe, pois contava que desde o meu nascimento eu já havia dado trabalho porque sempre dava um jeito de mudar algo no meu destino. Em seus relatos, ela menciona que eu nasci na noite mais fria do ano, na cidade de Santa Maria, no coração do Rio Grande do Sul / Brasil. Na madrugada desse dia, ela chegou ao hospital, já em trabalho de parto, mas a enfermeira achava que ainda não estava na hora e mandou que ela aguardasse sentada na sala de espera. Sentindo fortes dores, implorou que a deixassem deitar na cama para ser examinada pelo médico. Nem deu tempo de fazer o exame, nasci ali mesmo.

Sou a última de quatro filhos de uma família negra. Meu pai era militar e minha mãe professora. Por meio da convivência com algumas mulheres queridas de minha família, fui influenciada na escolha profissional, pois sou filha, irmã, sobrinha e afilhada de professoras. Essas quatro mulheres foram minhas primeiras referências de professoras negras.

Os exemplos dessas educadoras me mostraram como essas professoras são percebidas e, de certa forma, como nos apropriamos de algumas características

importantes por elas valorizadas para nos construirmos como sujeitos e profissionais - a pessoa e o professor. Como diz Nóvoa (1999, p.16),

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Entendo, então, que a identidade profissional vai-se construindo nas experiências como aluno, dos incentivos recebidos de diferentes professores durante a escolarização, nas aulas lúdicas, nas oportunidades, nos gestos, no modo como os professores interagem com a turma de alunos. O respeito pela diferença, enfim, tudo é lembrado detalhadamente, deixando marcas muito significativas em nossas memórias. Parto do pressuposto de que a formação do sujeito se inicia no seu cotidiano, na interação com a família, nos grupos, na escola e em outras instituições, e tem continuidade por toda a sua vida.

Durante meus estudos no ensino fundamental e médio no ensino público, senti falta de colegas e professores negros na construção da minha identidade. Ao falar de identidade social (Silva, 2002), a ela estou me referindo como uma construção simbólica que se dá em relação ao outro e se constitui num processo histórico e cultural que, operando com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e transforma-se a cada momento e a cada contexto da história. Não me lembro de algum professor discutindo sobre as questões de preconceito. Talvez pensar o multiculturalismo na formação de professores e nas escolas fosse um dos caminhos para combater preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às necessidades especiais, à idade e à cultura, constituindo, dessa forma, nova ideologia para uma sociedade como a nossa, que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar e diversidade religiosa, fazem a diferença em nossa sociedade.

Para Berger e Luckman (1976, p.176), a socialização representa mais do que aprendizado puramente cognitivo:

Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção [...]. A criança se identifica com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam esses modos, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus.

Embora valioso para este estudo, o entendimento é insuficiente para que se compreenda a experiência de ser negro na sociedade brasileira. Esse processo – a internalização do “mundo” – ocorre quando o socializado se identifica com os mediadores, “pais ou responsáveis”. Isso faz com que a socialização primária aconteça num contexto de fortes laços afetivos.

Percebo, então, que a minha história de vida profissional foi marcada, desde o início, pelos desafios e pelo prazer de conhecer e vivenciar o novo. Dentro do ambiente escolar, quando eu lecionava nos anos iniciais, muitas histórias foram lembradas e compartilhadas. Outras foram expostas para que fossem (re) elaboradas internamente. Convivi com pessoas que sonhavam com um futuro melhor para si e que viam na escola a possibilidade e, às vezes, o único caminho, para conseguirem se sentir dignificadas como gente, como sujeitos da história. A cada diferente manifestação nos olhares, nos gestos, nas escritas ou nas leituras, via nos alunos o desejo de superar-se, de sentir-se alguém importante, de reencontrar algo que ficou perdido em algum momento de suas histórias pessoais.

A ideia de tornar-me professora já estava presente na minha infância, nas brincadeiras com minhas amigas e minhas bonecas. Eu queria ser professora e entrar na universidade, adorava ouvir a lista dos candidatos aprovados no vestibular da UFSM. Sonhava que um dia iria ouvir o meu nome também. Lembro que estava escutando o resultado do vestibular na rádio Imembuí e a minha vizinha escutou o meu nome primeiro, em outra rádio, e veio correndo me parabenizar. Acabei comemorando a minha aprovação e não ouvi o meu nome sendo citado.

Entrar na universidade significava uma nova etapa em minha vida, “um tempo de mudanças”. O medo, a incerteza, a curiosidade e a esperança tomavam conta de mim, quantos planos! Decidi que, a partir daquele dia, a universidade me pertencia.

Desde que entrei na faculdade, ouvia falar dos intercâmbios que os alunos faziam, alguns colegas contavam maravilhas sobre a experiência de morar em outro país, convivendo com estudantes de outras nacionalidades. Comentavam que precisavam se agilizar com a organização das roupas, fazer comida, buscar informações de como se deslocar de um lugar para o outro, sobre como perceberam a distância da sua família e do nosso país. Sem falar nos gastos, vale ressaltar que o valor do curso representava apenas parte do gasto total da viagem. No orçamento ainda pesavam as despesas de transporte, alimentação e lazer. Então, como eu não tinha condições financeiras, ficava sonhando que, um dia, a oportunidade poderia surgir.

Em 2012, quando estava cursando o terceiro semestre do doutorado, recebi um e-mail da UNIOESTE me informando que estavam abertas as inscrições para o Programa Ciência Sem Fronteiras. Li o edital e me restaram alguns questionamentos. Na coordenação, encaminharam-me à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP) para maiores esclarecimentos. Após sanar minhas dúvidas, conversei com a minha orientadora e ela comentou que nosso programa tinha um convênio com a Argentina e Portugal. Minha orientadora já conhecia grande parte dos professores da Universidade do Porto (UP) e conversou com a investigadora Fátima Pereira, que me acolheu dando o seu aceite. Assim, solicitamos a bolsa para eu realizar meus estudos no Doutorado Sanduíche, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) Porto - Portugal.

Concedida a bolsa, aparentemente parecia tudo resolvido, porém eu tinha outros probleminhas para decidir. Como adequar o calendário de minha família aqui no Brasil com os quatro meses que ficaria na Europa? Meu filho disse que continuaria seus estudos no curso de Direito, não queria atrasar o semestre. Minha

mãe, desde o início, descartou a possibilidade de ir comigo, pois tem medo de viajar de avião. Meu esposo tinha direito a uma licença-prêmio de três meses, mais um período de férias vencido. E a minha filha, que estava no 3º ano do ensino fundamental, o que fazer com as aulas dela? Procurei a escola e a diretora, com a aquiescência da professora regente, propôs que realizássemos as atividades a distância.

Depois de tudo acertado, meu esposo, minha filha e eu embarcamos para Portugal. A viagem foi tranquila, já conhecia Porto, pois, em junho de 2012, havia apresentado um trabalho com a minha orientadora na Universidade do Porto, onde tive a oportunidade de conhecer a minha coorientadora.

Motivada para viver essa nova experiência, meu objetivo principal era ampliar meus conhecimentos na minha formação como docente e pesquisadora, numa universidade de alto nível. O intercâmbio científico é uma forma de trocar informações, crenças, culturas, informações e, mais do que tudo, traduz-se em crescimento pessoal e profissional, sendo importante para uma formação diferenciada.

A experiência com o Doutorado Sanduíche foi um divisor de águas, pois me proporcionou compartilhar conhecimentos, oportunidades e um “caminhar para mim”. Morar na cidade do Porto, durante quatro meses, juntamente com meu esposo e minha filha, oportunizou-me contatos com a riqueza da diversidade multicultural, conhecer colegas de diferentes lugares e troca de experiências, por meio das suas pesquisas, fazer amizades, participar de seminários com os professores, orientações, cursos, reuniões, congressos e *workshops*. Esses momentos contribuíram para ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre a formação de professores, o desenvolvimento profissional e as relações com o Imaginário. As temáticas sobre investigação foram as seguintes: “Estruturas e Dinâmicas do Trabalho de Investigação”, “Questões e Problemáticas na Educação Contemporânea”, “Educação e formação de adultos”, “Análise de Conteúdo”, “Grupos Focais” e “Histórias de Vida”.

Ao longo do período, na Universidade do Porto, além da pesquisa norteadora, aprofundei estudos sobre narrativas (auto) biográficas e sua importância para a construção das identidades profissionais. Durante o período em que realizei o meu Estágio Doutoral, na cidade do Porto – Portugal, conheci uma Docente Negra, que trabalha numa instituição pública de Ensino Universitário e que sua pesquisa é na área de formação de professores com alunos negros que realizam a prática pedagógica e seus orientadores. Quando ela explicou o seu trabalho, aguçou-me a curiosidade de saber como se deu também a sua Escolha profissional, Atuação Docente e o seu Envolvimento com a Pesquisa, Ensino e Extensão. Depois de três meses de convivência, perguntei a ela se poderia me dar seu depoimento sobre os temas da minha pesquisa para que eu conhecesse um pouco de sua história profissional. E ela, prontamente, se dispôs a narrar sua própria história. Confesso que fiquei impressionada com a sua narrativa, a forma sensível e bela como descreveu, com detalhes, os fatos ocorridos nos seus trajetos de vida. Sua experiência foi muito rica, e eu consegui compreender algumas questões sobre a história dos negros vindos do continente Africano que, aqui, no Brasil, nós, negros brasileiros, não conhecíamos. Esse depoimento foi utilizado para compor um trabalho escrito sobre narrativas de vida, desenvolvido no meu estágio Doutoral, permitindo um estudo comparativo entre duas culturas que guardam afinidades, mas têm características distintas.

Esse achado validou os pressupostos dos estudos desenvolvidos no meu estágio doutoral, considerando que existiam figuras com características universais e aquelas específicas de determinadas regiões, baseando-se em seu formato para justificar esta explicação. Como bem define Larrosa (2002, p. 43):

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais constitui sua interioridade. É a própria experiência de si que se constituiu historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se

domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Foi uma experiência que vivenciei nos caminhos da pesquisa e que foram importantes para o entendimento de algumas questões de conflitos na formação docente. Por meio dos estudos sobre as histórias de vida e sua importância na formação das identidades profissionais, enredei-me nas práticas institucionalizadas, nas práticas discursivas e nas cenas do cotidiano, o que me permitiu traçar olhares de dúvidas sobre imaginário social instituído que circulavam a respeito dos coautores desta pesquisa. Foram olhares que precisaram passar por experiências e atravessamentos até chegar à questão do problema da pesquisa.

Durante os quatro meses que meu esposo, minha filha e eu moramos na cidade do Porto, no final da tarde, costumávamos ir, juntos, até a beira da Ribeira para ver o pôr do sol junto ao Rio Douro. Localizada na freguesia de São Nicolau, é um dos locais mais antigos e típicos da cidade do Porto, Portugal. Admirávamos a ponte D. Luís I sobre o Rio Douro. É uma ponte grande, imponente, com estrutura metálica, ligando as cidades do Porto e Vila Nova de Gaia. Possui dois tabuleiros (vãos). No primeiro, pessoas e carros podem atravessar e, se pararem no meio do caminho, poderão visualizar os barcos que passam embaixo desse tabuleiro. No segundo, só passa trem. O acesso a esse lugar pode ser por vários caminhos: pelo Funicular dos Guindais, uma ferrovia ligeira que liga a Rua Augusto Rosa à Ribeira (Av. Gustave Eiffel), operado pelo Metrô do Porto junto às escadarias que sobem o morro; pelo Elevador da Lada, um transporte público urbano, de acesso gratuito, que liga Porto ao Largo dos Arcos da Ribeira. Outro caminho é o das escadarias (junto à meia encosta do Barredo), pelas Escadas do Barredo que se ligam às Escadas das Verdades (antiga escada das mentiras). Ainda: pelas seguintes vias: Rua dos Mercadores ao Convento de São Francisco, Rua das Flores, facilitando o acesso da Praça da Ribeira à Porta de Carros (das Muralhas Fernandinas), junto ao Convento de São Bento da Ave-Maria, saída norte da cidade.

O maior prazer do pai e da filha era passear por todos esses caminhos e, finalmente, atravessar a D. Luis I. Eu costumava ficar sentada à beira do rio, lendo um livro e observando-os de longe em suas aventuras. Sempre me convidavam para subir e descer o morro (pelas Escadas, pelo Funicular ou Elevador) e, depois, atravessar a ponte. Eu, como tenho medo de altura, com uma desculpa ou outra, escapava dos passeios, porém um dia, sem pensar, prometi a minha filha que, na última visita que fizéssemos à Beira da Ribeira, faria o percurso com eles. E, como diz o ditado: “Promessa é dívida”, precisei cumpri-la. Naquele dia, parece que São Pedro sabia que faríamos nosso último passeio, e colaborou com um maravilhoso clima, um sol intenso e o vento soprando de mansinho. Quando chegarmos frente ao Morro do Barredo, eles decidiram fazer o caminho ao contrário do que costumavam fazer. Só lembro que eles me deram as mãos, um de cada lado, e disseram o seguinte: “- Como é nossa última vez, hoje vamos subir pelas escadas!”

Naquele momento, percebi que não havia como voltar atrás. Juntos, começamos, então, a subir as escadarias. A cada degrau vencido, ia elencando, em minha memória, representações e estereótipos a respeito dos negros, construídos ao longo do tempo, e como se materializaram no imaginário social. Lembrei-me da minha infância, quando estava na 4ª série do Ensino Fundamental, das palavras da minha professora R.S., da qual jamais esquecerei o nome e a expressão do rosto com que me olhou quando eu disse que queria ser professora. Conforme o diálogo de Roesch (2001, p.7-8),

[...] ela, mais que depressa, perguntou-me: “– Professora? De quê?” Então, eu respondi, timidamente – de Educação Física!
Ela sorriu e disse: “– Coitada, com este salário nunca vai subir na vida! Além de negra, é sonhadora ! Você não sabe que precisa estudar muito para entrar na Universidade? Além do mais, você é muito gorda para fazer ginástica!”

Esse fato, somado a outros, me fez lembrar o quanto minha vida foi marcada por racismo, preconceito e discriminação racial. Com isso, quero dizer que, assim como eu, outras tantas crianças negras foram construindo representações a partir das mesmas experiências e vivências de estereótipos dos múltiplos vínculos sociais, criando, com isso, fronteiras simbólicas, que são construídas através de signos e

significados, que os diferenciam, contribuindo com o fortalecimento da sua baixa autoestima. Lembrei-me das palavras de Benjamin (1985, p.215), quando afirma que a base material em que está alicerçado o trabalho das narrativas é a memória,

[...] comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem, para cima e para baixo, nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva.

Percebi que aquela escada e os degraus que subíamos representavam meus processos de formação, que foram sendo (des)construídos. Se concordarmos que o trabalho de rememorar é um trabalho ativo e autoformativo, temos que concordar com a concepção construtiva de Bosi (1983, p.17) sobre memória: “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Com isso, percebi o quanto nossas escolhas são significativas e que, às vezes, nem percebemos ou refletimos sobre isso.

Na psique reside o imaginário de cada um de nós, que se produz como realidade psíquica, manifestando-se sob a forma da representação. Castoriadis (1987) o designa como “imaginário radical”. A ideia de transbordamento em relação ao instituído tem o sentido de relevar o aspecto arbitrário da instituição social. “A imaginação radical faz existir o que não existe em lugar algum fora do inconsciente, o que não existe, e que é para nós condição” do que possa existir (CASTORIADIS, 1995, p. 334). O imaginário radical é, portanto, o modo de ser da realidade psíquica, ao mesmo tempo que é constitutivo do indivíduo social.

Compreendi que a ideia de uma terceira margem ou de uma margem indeterminada, característica do homem social-histórico, é associada a este imaginário social: de uma sociedade que se organiza para existir, mas esta forma de organização não é determinada, em última instância, nem por leis naturais e tampouco por questões lógicas. Castoriadis, (1982, p.175), diz que esse não determinado é o imaginário.

Este elemento, que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo, intelectual, individuais ou coletivos – este elemento nada mais é do que o imaginário da sociedade ou da época considerada.

A instituição imaginária é central à ontologia do social: a autonomia e heteronomia têm fronteira no imaginário radical. Em nossas vidas vão se instalando fantasmas, deixando marcas significativas dentro de nós, fazendo com que fiquemos de um lado da margem do rio sem saber como atravessar. Formam-se abismos que nos separam de nós mesmos, colocando-nos num lugar onde a saudade e a solidão são presenças constantes. Mas, também, se formam labirintos tortuosos e sentimos o receio, a exaltação, a aflição, o zelo, a falta de coragem para seguir em frente.

Ao (re) significar meu passado, percebi que havia rompido com o imaginário instituído em nossa sociedade em relação ao estudante negro: criança, jovem e adulto.

Naquele dia, ao vencer o medo de subir as escadarias do Morro do Barredo e, de lá de cima, abrir os olhos e enfrentar o Rio Douro, experimentei, outra vez, a emoção de mandar construir e auxiliar na construção de uma “nova canoa” para viver uma nova etapa de minha vida. Esse momento representou algo mais que um deslocamento físico, geográfico. Revelou, sobretudo, uma fronteira e um desejo profundo de mudança interior. Lembrei-me de uma angolana que conheci na Beira da Ribeira, que chamava a atenção pelo seu cabelo ser todo trançado estilo nagô¹⁵. Não resisti e quis saber quem fazia o penteado nela e se no Porto havia algum salão que realizasse aquele trabalho, e ela prontamente me deu o endereço. Perguntei como se chamava e ela me disse que era Waitherero, cujo significado é “a que veio

¹⁵ Trança Nagô: é um cabelo caracterizado pelos cabelos serem trançados junto ao couro cabeludo. Em todos os penteados, a trança inicia na parte superior da cabeça, e desce em direção à nuca. A trança pode ser feita, com o cabelo natural ou com aplicação de cabelos artificiais, além das linhas e as miçangas coloridas.

do fluxo de rios, da correnteza”. Ela explicou que, para seu povo, no imaginário social, o rio está associado à vida. Achei muito interessante a explicação desse nome, e se tivesse que ser batizada com um nome africano nesse estudo, simbolicamente, gostaria de ser chamada de Waitherero. Naquele momento, entendi que o rio representava o lugar de onde tudo vem e para onde tudo retorna, pois o seu estado móvel passa a unir a proximidade e a distância, o movimento e a permanência. Percebi que o rio abriga, portanto, o paradoxo e a instabilidade de existir. O drama existencial, a procura da verdade, o desejo profundo de mudança interior, o estranho e inexplicável. E o que me motivou foi justamente o desafio de enfrentar esse mistério. Uma canoa. Uma canoa onde caibam e por onde transitem meus sonhos, sustentando o movimento incessante de meus desejos, o devir de minhas dúvidas, o balanço dos meus aprendizados em constante movimento. Precisamos aprender a construir canoas. Canoas que nos levem até onde desejamos chegar, principalmente acreditando que a terceira margem do rio é possível.

2. FAZENDO UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO A PARTIR DE INDEXADORES: UM EXERCÍCIO DO ESTADO DA ARTE

“[...] nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez, adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada, a nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar” (FOUCAULT, 1992, 129).

Nesse segundo capítulo, faço uma reflexão à luz do pensamento de Foucault, quando enfoca as múltiplas interpretações sobre o papel da pesquisa científica e as produções dos lugares de “verdades”, a partir de um ponto de observação e seus desdobramentos na produção de certo conhecimento. De acordo com a literatura, “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” tem por objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (Ferreira, 2002, p.258), utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis de trabalhos acadêmicos em forma de resumos, artigos, teses de doutoramento e dissertações de mestrado. Haddad (2002, p. 9) define os estudos do Estado da Arte assim:

Os estudos do tipo Estado da Arte permitem, num recorde temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

A análise da literatura disponível, em torno da temática em foco, propicia ao pesquisador uma oportunidade de comparação crítica dos autores/pesquisadores consultados. Olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real podem ser identificados, nem sempre fundados em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes. O mundo contemporâneo se caracteriza por uma crescente instabilidade social, envolvendo formas complexas de processamento e circulação de conhecimento,

desafiando, cada vez mais, o pesquisador nas suas tentativas de desvendar o significado das múltiplas racionalidades e lógicas que nele convivem.

Nóvoa (1999, p.15), nas últimas três décadas, afirma que “a literatura pedagógica foi invadida por obras sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal de professores.” Essa produção deslocou os professores para o centro dos debates educativos, e a formação docente tornou-se “problemática de investigação” de muitos estudos. Ao tornar-se elemento de investigação, a formação docente deu surgimento a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas, nas quais geraram várias preocupações e concepções que valorizam a experiência vivida dos profissionais da educação, ressaltando a centralidade da formação docente no debate das políticas educacionais.

No Brasil, o número de pesquisas com tema: Docentes Negros no Ensino Universitário, no campo da Educação, ainda são em número reduzido. Numa pesquisa de levantamento de dados sobre o tema em questão, identifiquei alguns trabalhos que referem sobre a Identidade racial do docente Negro e trajetórias formativas de alunos e professores negros, mostrando que, aos poucos, a temática sobre as questões dos afrodescendentes estão sendo objeto de estudo, principalmente no que se refere à inserção do negro no Ensino Universitário. Assim, fazendo um balanço da produção a partir de indexadores do que foi publicado nesta área, não encontrei, ou não fui tão hábil em minha busca, trabalhos referentes ao **Imaginário dos Docentes Negros no Ensino Universitário**. Ressalto que este balanço foi fundamental para conhecimento do tema em questão. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com base nos seguintes indexadores:

- Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Banco de Teses e Dissertações, no período 2002-2011;
- Artigos e pôsteres publicados nas Reuniões Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período 2002-2011;

- *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) Revistas e Artigos científicos;
- Pôsteres, comunicações e relatos de experiências publicados nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), no período de 2004 – 2012.

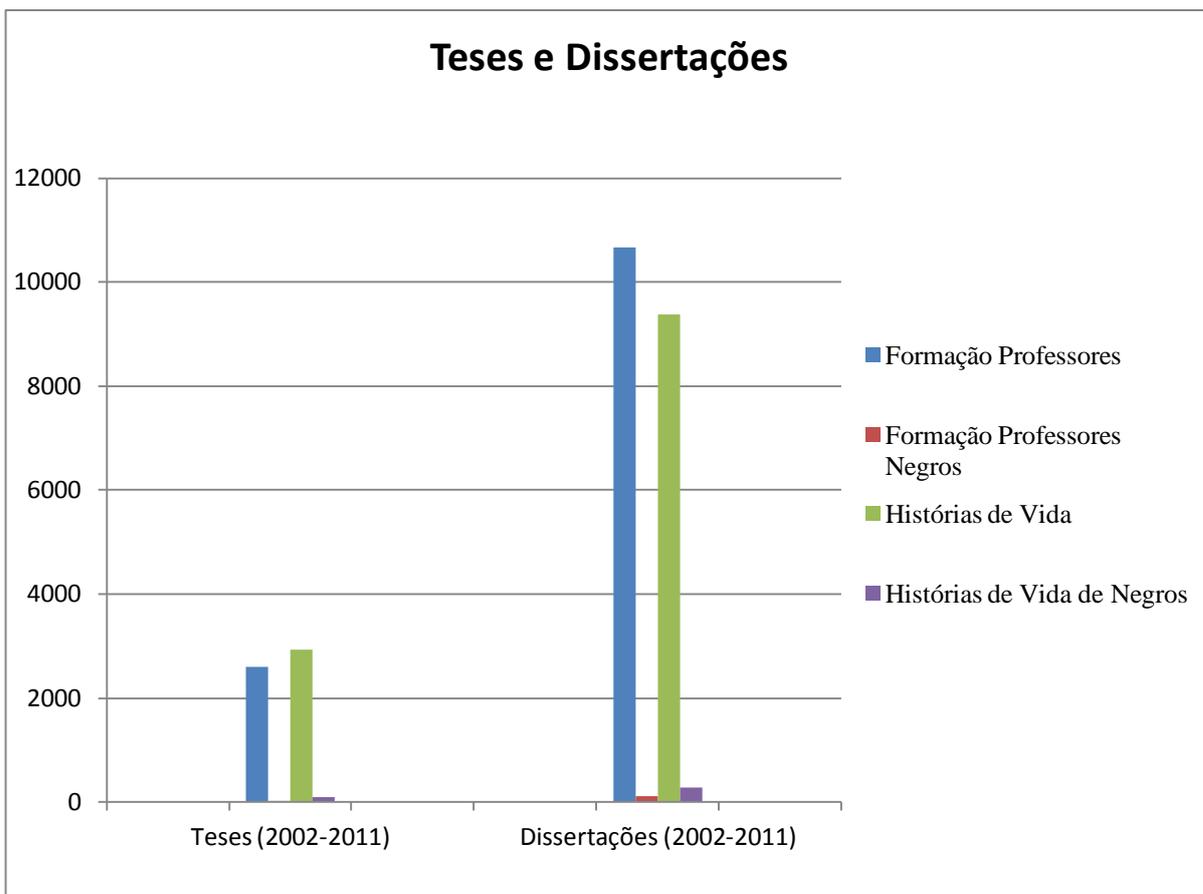
2.1. Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O primeiro indexador, Portal da CAPES, a pesquisa ocorreu a partir de uma busca por Teses e Dissertações por meio de palavras chaves como: Formação de Professores, Formação de Professores Negros, Histórias de Vida, Histórias de Vida de Negros, que se referem ao meu estudo.

No quadro a seguir, pode-se constatar que as Teses realizadas durante dez anos, no que se refere à Formação de Professores, somam um total de 2.480 para 28 Teses na Formação de Professores Negros. Quando analisamos o quesito Histórias de Vida, somam um total de 2.756 para 99 Teses com Histórias de Vida de Negros.

Em relação às Dissertações apresentadas durante dez anos o quadro não é muito diferente, pois verifiquei que, na Formação de Professores, foram 10.183 Dissertações contra 106 na Formação de Professores Negros. Em relação às Histórias de Vida foram 8.885 Dissertações contra 272 de Histórias de Vida de Negros.

Tabela 1- Quadro geral das teses e dissertações do Portal CAPES (2002-2011)



Assim, no banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, por meio dos seguintes termos: “ensino universitário”, “ensino superior”, “professores universitários negros” e “docentes negros”, identifiquei, no período do ano de 2002 até o ano de 2011, um total de treze (13) estudos em torno do tema em questão. Destes, seis (6) foram no banco de Teses e sete (7) no banco de Dissertações. Com base nesses dados, apresento um resumo de cada pesquisa e, após, faço um comentário sobre suas aproximações e diferenciações com a minha investigação.

Na Tese de Ribeiro (2001) **“O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo”** reconstrói a trajetória escolar e profissional de dezessete docentes afrodescendentes a partir dos seguintes questionamentos: *Quais foram as oportunidades de educação disponibilizadas ao*

negro? De que forma as perspectivas políticas e sociais dos negros se estabeleceram? Como os afrodescendentes chegaram ao espaço docente? O objetivo principal foi revelar as oportunidades vividas pelos sujeitos e como chegaram à profissão docente no ensino universitário.

A Pedagoga Oliveira (2004), por meio da Tese “**Mulher Negra Professora Universitária Trajetória, Conflitos e Identidade**”, faz uma análise dos processos de construção e reconstrução de suas identidades e as consequências delas na formação crítica sobre os mecanismos de discriminação racial e sua ação na prática pedagógica. Foram realizadas doze entrevistas de profissionais residentes nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Os relatos assim colhidos permitiram reunir material que foram interpretados segundo os conceitos de *habitus*, campo e prática desenvolvidos por Pierre Bourdieu, conceitos estes que possibilitam a compreensão do processo de construção das identidades individual e coletiva.

A Docente Chaves (2006), em sua Tese intitulada “**O Racismo na Trajetória Escolar e Profissional de Professoras Universitárias**”, refere sobre desigualdades sociais e raciais no percurso escolar e profissional de professoras universitárias. O estudo foi realizado com três professoras universitárias, uma socialmente definida como branca e duas como negras (preta e parda), pós-graduadas e lotadas em diferentes departamentos de uma universidade pública brasileira. A pesquisa objetivou responder às seguintes questões: “1) *há indicadores de desigualdades sociais, produzidas estruturalmente, que perpassaram a trajetória escolar e profissional da pessoa socialmente intitulada de preta, de parda e de branca?* 2) *há indicadores de desigualdades raciais, quando se compara o percurso de vida da pessoa socialmente intitulada de preta e parda com o da pessoa socialmente denominada de branca?*” Para a coleta de dados das histórias de vida das professoras, foi empregada a entrevista narrativa, um questionário sócio-demográfico e uma lista de complementação de frases.

Reis (2008), em sua Tese **“Trajetórias de Mulheres Negras, Professoras que Atuam no Ensino Superior: as histórias de vida que as constituíram”**, apresenta como os processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados pelas professoras e suas percepções em relação à negritude e as classes sociais nas quais se enquadram. Foi utilizada a história oral, através da coleta de cinco entrevistas de histórias de vida, considerando as trajetórias das professoras.

O estudo de Holanda (2009), que apresenta a Tese **“Tornar-se Negro: Trajetórias de Vida de Professores Universitários no Ceará”**, refere sobre dez professores de diferentes períodos e de cursos das três grandes áreas de ensino: Humanidades, Saúde e Engenharias da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa compreendeu, a partir dos relatos dos professores, as construções identitárias do reconhecimento de ser negro por meio das experiências nas relações cotidianas com o preconceito vivenciadas desde a infância até a inserção no mundo do trabalho.

A Tese de Lopes (2010), **“A Constituição Discursiva de Identidades Étnicorraciais¹⁶ de Docentes Negro/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re)significadas”**, parte da compreensão de que o âmbito de formação identitária do sujeito abrange tanto a área pessoal/familiar quanto à social/profissional. A proposta foi analisar as práticas discursivas presentes em narrativas de quinze professores/as negros/as residentes nas cidades de Assú e Pendências, RN. Segundo a autora, “Procura responder como professores/as negros/as se posicionam discursivamente na construção de identidades étnicorraciais nas diversas instâncias sociais?” Os campos teóricos que se articulam na pesquisa, entre outros, a AD francesa, teorizações foucaultianas e os estudos culturais.

¹⁶ ÉTNICO-RACIAL: é um adjetivo composto e, neste caso, não há mudança na grafia, pelas regras do Novo Acordo Ortográfico, ou seja, emprega-se o hífen.

Em relação às Dissertações, encontrei o trabalho de Santos (2002), **“Trajetórias de Professores Universitários Negros - investiga a trajetória de vida de dez professores universitários negros que lecionam em cursos de licenciaturas da UFMT”**. O objetivo foi conhecer como foi o processo de formação escolar até a Docência Universitária. Para a coleta dos dados, foi utilizada uma das vertentes da história oral, a técnica da história de vida dos sujeitos através do registro de gravadores.

Gomes (2004), em sua Dissertação, refere sobre os **“Indivíduos “fora de lugar”**: O caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na **Universidade de Brasília**”. O estudo foi realizado com quatorze docentes da Universidade de Brasília sobre suas experiências de discriminação cotidianas e no ambiente de trabalho e, também, se possuem algum tipo de estratégia que os auxilie a superar o sofrimento nas experiências de discriminação.

Crisostomo (2008) apresenta estudo sobre a **“Mulher Negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba”**. A pesquisa investigou docentes negras em universidades privadas da cidade de Sorocaba - São Paulo, no período de 2000 a 2007. Por meio da análise das trajetórias e narrativas de vida, o estudo buscou articular as dimensões de gênero, raça e educação que promovessem a inserção política e ética da mulher negra na educação como docente.

A pesquisadora Laborne (2008), na sua Dissertação **“Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial e trajetórias de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais”**, propõe, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com seis docentes (medicina, arquitetura, geografia e letras), o estudo que teve como objetivo compreender as trajetórias de vida, escolares e acadêmicas desses docentes, analisando a vivência da sua condição racial nos diversos espaços pelos quais circularam, especialmente, os acadêmicos. Como referencial teórico e de análise foram utilizados os estudos sobre relações raciais no Brasil.

A pesquisadora Silva (2008) apresenta o **“Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados”**. Sua investigação com os docentes da área de engenharia de duas instituições: a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) revelou como se dá a construção da identidade de negros (pretos e pardos) em situação de aparente contraste étnico-racial e mobilidade social. A pesquisa constatou que o número de docentes negros nas engenharias é muito reduzido e que, em nossa sociedade, a cor, ainda é um fator determinante na construção da identidade étnico-racial.

Santos (2010) apresenta a dissertação **“Identidades e Trajetórias de Docentes Negros (as) da UFAM”**, na qual investigou suas trajetórias acadêmica e profissional para analisar o processo de construção e reconstrução das identidades desses docentes. Para a coleta de dados, utilizou a abordagem biográfica através da história oral de vida de cinco docentes. Segundo a autora, os questionamentos foram os seguintes: “Como ocorreu a trajetória acadêmica dos (das) docentes negros (as)? Quais fatores determinaram sua trajetória acadêmica? Como se desenrolou a trajetória profissional na UFAM? Que desafios enfrentaram ao longo dessas trajetórias? Ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional, perceberam mudanças em relação à assunção da identidade negra? Que tipo de estratégias desenvolveram diante do racismo institucional?”

Silva Júnior (2011), em sua dissertação, apresenta **“A Cor na Universidade: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga”**. Sua investigação com oito professores, sendo eles do Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, teve o intuito de analisar a identidade étnico-racial negra, por meio das discussões sobre os processos de construção do atual quadro de professores dessa universidade. Foi utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados.

O estado de conhecimento sobre as pesquisas dos docentes Negros no Ensino Universitário evidenciou uma diversidade de temas, tais como: os trajetos acadêmicos e profissionais dos docentes, a identidade étnico-racial, as relações de gênero, raça e educação que promovem a inserção política e ética da mulher e do homem negro na educação, as experiências de discriminação cotidianas e no ambiente de trabalho, as desigualdades sociais e raciais no percurso escolar e profissional desses professores universitários. Todos esses temas me ajudaram a pensar em meu estudo sobre o imaginário instituinte, principalmente na questão que aborda o avanço da escolarização e a profissionalização dos negros em relação aos seus antepassados.

A aproximação que encontrei nas pesquisas em relação a minha foi a utilização da metodologia de cunho qualitativo com a realização de entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, das questões que me chamaram a atenção, uma foi a que aborda as discussões das pesquisas a respeito do uso da história oral enquanto técnica, bem como a incorporação dos depoimentos orais como fontes de pesquisa, tomando por base algumas experiências práticas vivenciadas ao longo da realização dos processos de formação e profissão docente. Os estudos apontaram para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Observei que, em seus trajetos, constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização desses recursos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. O estado do conhecimento apresentado mostra que existem lacunas que devem ser preenchidas, como a que podemos observar, a existência de poucos docentes negros no Ensino Universitário.

No referencial teórico dessas pesquisas, encontrei os seguintes autores em comum no que se refere ao estudo sobre formação de professores, Nóvoa (1997) , Tardif (2010) Zeichner (1996), Pimenta (2010) e Anastasiou (2010); histórias de vida e da memória: Bosi (1979, 1999), Queiroz (1998, 2001), Le Goff (1994), Halbwachs (1990), Meihy (2003) Thompson (1992), Carvalho (2002); construções identitárias, Goffman (2006), Munanga (1996, 2005), Hasenbalg (1989,2006),

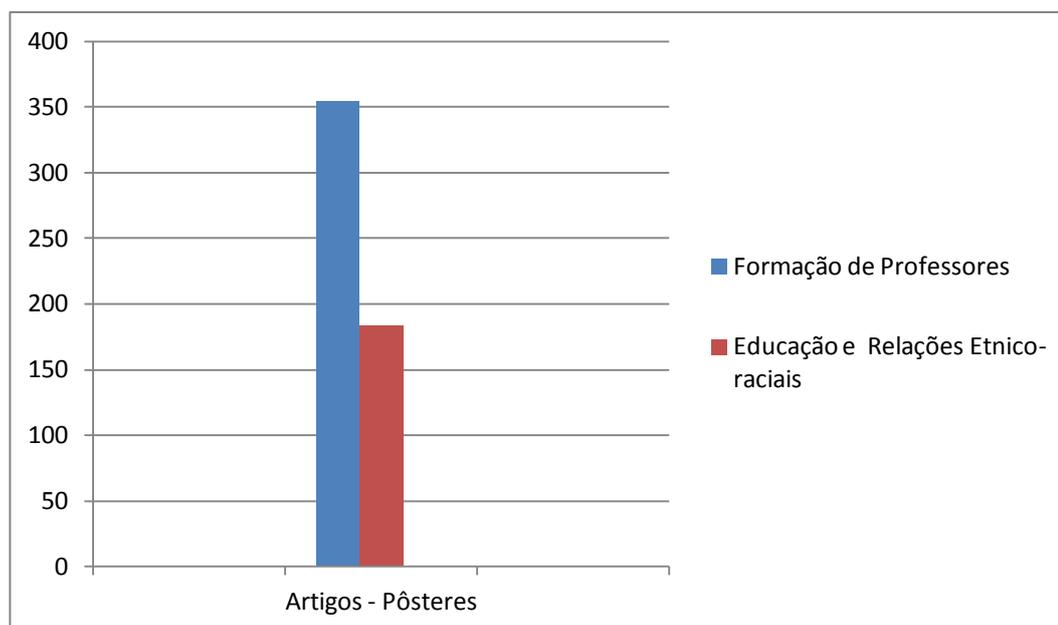
Domingues (2007) Santos (2004), Sodré (2005), Guimarães (2005), Dubar (1997), Gomes (2010); subjetividades, Foucault (1998,1995,1997), Bhabha (1998).

As histórias de vida dos (das) Docentes Negros (as) referenciadas nas Teses e Dissertações permitiram conhecer algumas questões pertinentes ao meu estudo, tais como: compreender a relação entre a questão étnico-racial e a escolha profissional, bem como investigar se a questão étnico-racial influencia nos processos de formação de Docentes Negros. Porém, não encontrei nenhuma pesquisa que buscasse conhecer as representações imaginárias dos Docentes Negros em relação à escolha Profissional e seu envolvimento com o ensino, à pesquisa e à extensão, e que utilizasse os referenciais teóricos de Cornelius Castoriadis. Após a pesquisa no Portal da CAPES, percebi o quanto foi importante esse mapeamento de estudos em torno do tema de meu estudo para que eu conhecesse outros trabalhos significativos na Docência Universitária sobre Docentes Negros.

2.2. Artigos e pôsteres publicados nas Reuniões Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

No segundo indexador, a pesquisa ocorreu nos anais das reuniões da ANPED Nacional, nos quais foram analisados os seus artigos e pôsteres durante dez anos. O Grupo de Trabalho GT8 Formação de Professores teve um total de 231 artigos e 74 pôsteres. Já no Grupo de Trabalho GT21 Educação e Relações Étnico-raciais foram 140 artigos e 43 pôsteres.

Tabela 2- Quadro geral dos artigos publicados da ANPED (2002 – 2011)



Para afinamento dos temas das pesquisas, a busca se deu através dos títulos dos trabalhos que continham as seguintes palavras: “formação de professores no ensino superior” (15 trabalhos encontrados); “professores universitários” (4 trabalhos encontrados), “ensino ou educação superior” (8 trabalhos encontrados), “professores, docentes, mulheres negras” (4 trabalhos encontrados), “universidade” (8 trabalhos encontrados). Ressalto que, neste indexador de pesquisa, os trabalhos relacionados com o tema contam com um número muito restrito, tal fato pode estar relacionado com a exigência da seleção dos trabalhos, pois, nos eventos da Educação, a publicação na ANPED Nacional é considerada uma das mais restritas pelo rigor e exigências das normas para a publicação dos artigos. O número reduzido de trabalhos consegue ter visibilidade porque são poucos os aprovados para a apresentação nas reuniões anuais. Desses trabalhos, classifiquei três temáticas de pesquisa: “Alunos Negros no Ensino Universitário”, “Professores negros na educação Básica” e “Docentes Negros Universitários”. Selecionei 8 artigos que contribuíram com algumas questões com a minha pesquisa.

Na primeira temática, referente aos Alunos Negros no Ensino Universitário, selecionei 4 artigos destacando as ponderações sobre o tema das pesquisas e

alguns autores presentes em cada estudo. (Pinto, 2006), apresenta pesquisa com um estudo comparativo sobre o desenvolvimento educacional de acadêmicas negras e brancas que frequentam os cursos de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os autores que embasam a pesquisa são: Bourdieu (2001), Araújo (2005) e Gomes (1995) para discutir as desigualdades de gênero e o racismo. No artigo de (Castro 2005), a temática gira em torno da importância das redes de apoio para o sucesso escolar até a universidade vivenciada pelos alunos negros que frequentam os cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina de uma universidade pública. Como autores que embasam os estudos, Hasenbalg (1978), Silva (2002) e Pinto (1987) fazem referência às relações estabelecidas no cotidiano e na escola. Já estudo de (Amorim e Muller, 2004) concentra-se na compreensão dos processos identitários e nos projetos de estudos de discentes negros de uma universidade pública. O campo teórico, através de Barcelos (1998), Rosemberg e Pinto (1986), mostram as diferenças das condições educacionais do aluno negro. No último artigo, (Leite, 2004) retrata, em seu trabalho, a dificuldade do processo de escolarização das mulheres negras (jovem e adulta) na Universidade Popular Comunitária (UPC) do campus Herbert de Souza. O campo teórico contempla as questões sobre a educação popular de Freire (1999) e os estudos desenvolvidos por Munanga (2000) e Nogueira (1985) tratam sobre a influência da raça/etnia no acesso e permanência na escola.

Os textos trazem a discussão sobre o acesso e a permanência no ensino universitário. As pesquisas mostram que, historicamente, a entrada na universidade está relacionada ao alcance e à manutenção de privilégios, o que explica o seu caráter fortemente seletivo. Em seus estudos mostram que, no Brasil, alguns autores têm desenvolvido esforços para compreender o modo como ocorre a participação dos segmentos sociais nesse nível de ensino.

Na segunda temática, foram selecionados dois artigos sobre Professores negros na Educação Básica. O artigo de (Coelho, 2003) engloba questões sobre a formação acadêmica de professores negros e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O campo teórico apresentado foi o de Cavalleiro (2000). Gomes

(1995) e Silva (1996) ajudam a elucidar questões sobre o negro, sua identidade cultural e étnica. A pesquisa de (Silva, 2011) investigou professoras negras, egressas de um Curso História e Cultura Afro-Brasileira, para conhecer como se deu a construção da identidade étnico-racial e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Para referencial teórico foram tomados estudos de Hasenbalg (1978), Munanga (1999, 1986) e Schwarcz (1996) para detectar a existência do racismo na sociedade brasileira.

As pesquisas mostraram que, desde muito cedo, os professores que fizeram parte das pesquisas vivenciaram uma educação com base eurocêntrica, carregada de preconceitos para com os povos não ocidentais. Hoje, o currículo da educação básica contempla as questões raciais, a partir da Lei 11.645/2008, que ampliou a Lei 10.639/03, de 09/01/2003. Também, estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vistas a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; porém muitos cursos de formação de professores não consideram essa temática importante, desconhecendo a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa e racial. Os desafios enfrentados e vivenciados por esses professores, durante os processos de suas aprendizagens, contribuíram para suas percepções com relação às questões raciais.

O foco da terceira e última temática são os Docentes Negros Universitários. Nesse bloco, encontrei duas pesquisas que estão mais próximas de meu estudo. No estudo de (Gomes e Laborne, 2010), a pesquisa compreendeu as trajetórias de vida, escolares e acadêmicas de docentes do Ensino Universitário, avaliando as experiências de sua condição racial nos lugares em que convivem, principalmente nos acadêmicos. Como referencial teórico foram utilizados os estudos sobre relações raciais no Brasil a partir dos autores Garcia (2007), Guimarães (1999, 2006), Hosenbalg (1992) e Munanga (1996, 2004, 2006). O outro estudo (Santos, 2003) problematiza as histórias de vida de Professores Universitários Negros que lecionam em cursos de licenciaturas da UFMT, desde a formação escolar até a

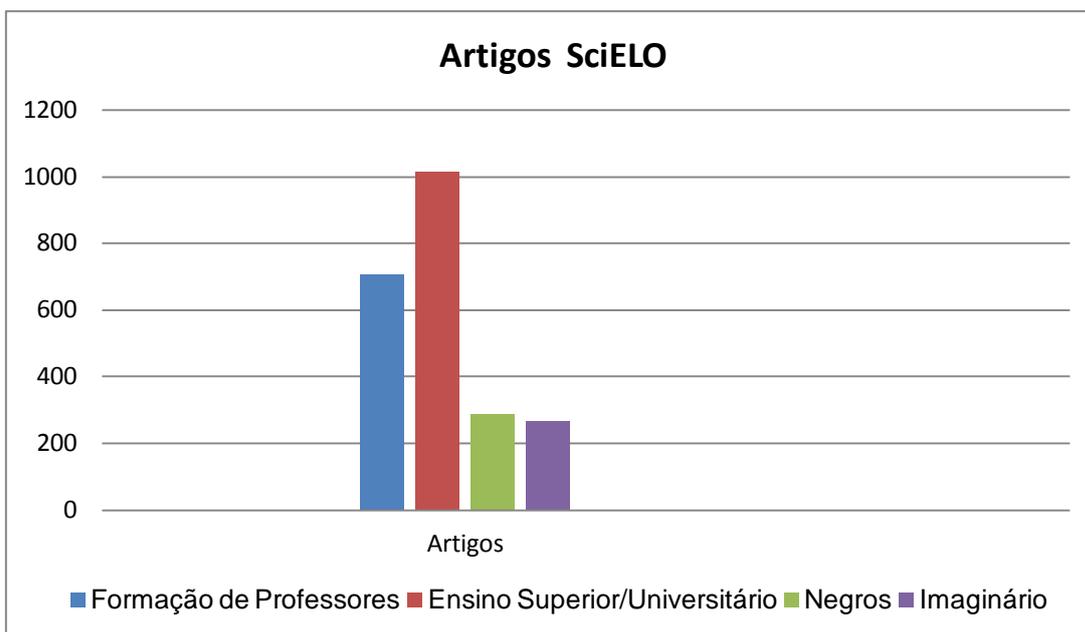
Docência Universitária. O referencial contou com as contribuições de Gomes (1995) e Guimarães (1999) para discutir as questões raciais.

A partir dos estudos apresentados, pode-se dizer que existe uma seletividade racial no acesso ao Ensino Universitário, tanto para discentes como para docentes, pois os fatores de exclusão e inclusão, dos alunos negros, ocorrem a partir da educação básica. Para não produzirmos o preconceito, precisamos de uma escola que valorize as matrizes culturais em sua diversidade, e que esta reconheça a importância das diferentes linguagens e saberes dos seus alunos. Manter os alunos negros na escola até o Ensino Superior é um grande desafio, uma vez que estes vivenciam cotidianamente situações distintas que inferiorizam o sujeito negro e superiorizam o sujeito branco.

2.3. Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)

Na terceira base de pesquisa, na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), são disponibilizados cinco tipos de métodos de pesquisa: por palavra, proximidade léxica e Google. Optei pela busca de artigos no Brasil por meio do método integrado, através das palavras-chave. Vale ressaltar que, nessa busca, fiz várias tentativas com outras palavras-chave. Porém, as que mais envolveram as questões pertinentes para o meu estudo foram as seguintes: “Formação de Professores” (707 artigos), “Ensino Superior” (1.016 artigos), “Negros e Educação” (25 artigos) e “Imaginário e Educação” (25 artigos), pois acredito serem as mais abrangentes. Nessa base, senti muita dificuldade em encontrar artigos relacionados com o tema de minha pesquisa, talvez por eu não encontrar as palavras-chave corretas ou por não existirem mesmo mais artigos publicados nesse indexador. Segundo o site da base desse indexador, “*SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros*”. (SciELO, 2012). Essa plataforma de dados possui 815 revistas científicas cadastradas de diferentes países, e a publicação de artigos em seus periódicos passam por um rigor metodológico, talvez seja um dos motivos para não ter encontrado mais artigos.

Tabela 3- Quadro geral dos artigos publicados na SciELO



Após a busca nesse indexador, aprofundi a pesquisa pelo tema de meu interesse, utilizando as seguintes temáticas de classificação, “professores negros” (9 trabalhos), “negros e educação” (25 trabalhos), “histórias de vida” (148 trabalhos) e “imaginário e educação” (32 trabalhos). Depois da triagem, encontrei um texto que trabalha com narrativas de Docentes Negros no Ensino Universitário e, novamente, o artigo de Gomes, Verônica Maria da Silva. **Indivíduos "fora de lugar": o caso dos (das) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília**, *Soc. estado*, Jun 2004, vol.19, nº 1, p.265-266. ISSN 0102-6992, se fez presente. Ressalto que a autora do artigo está contemplada nas pesquisas dos indexadores Portal CAPES (Banco de Teses e Dissertações) e nas Reuniões dos Anais da ANPED.

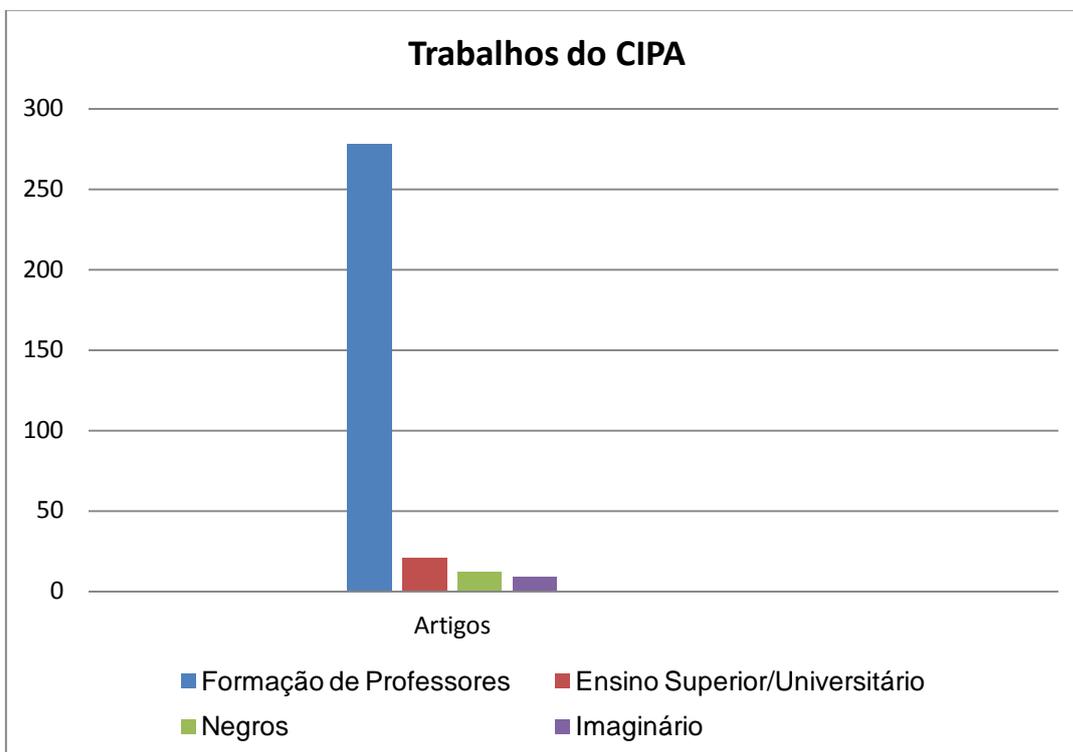
Assim, os estudos sobre as Histórias de Vidas dos Docentes Negros nos quais pesquisei, por meio dos levantamentos de dados no capítulo do “Estado da Arte”, demonstram que são poucos os Docentes Negros que não tiveram privações econômicas nos seus trajetos escolares. Para a grande maioria dos narradores, a

situação econômica foi um dos fatores essenciais que marcaram as dificuldades no seu acesso e/ou permanência na escola ou universidade.

2.4. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA

Minha quarta e última base pesquisada foram os estudos (Auto) biográficos, estes, enquanto constituição de um campo de pesquisa em educação, passaram a adquirir destaque no Brasil, sobretudo com a criação e realização do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica – CIPA, realizado, em 2004, em Porto Alegre. Desde a primeira edição do CIPA proliferaram estudos das mais diversas perspectivas na abordagem da formação a partir do uso da (auto) biografia, tornando evidente o importante papel que o CIPA exerceu e exerce neste sentido. A compreensão de que o trabalho investigativo sobre narrativas de professores (obtidas através de relatos – com o uso ou não da história oral – ou fontes textuais biográficas ou (Auto) biográficas nos possibilita entender diversos aspectos da formação de professores e que estes aspectos são múltiplos, pois envolvem aspectos da formação profissional, da vida pública e da vida privada. Comecei minha busca do II até o V CIPA, encontrando um número expressivo de trabalhos por meio das seguintes palavras-chave: “professor (a) negro (a)” (8), “negro” (12), “ensino superior/universitário” (21), “formação de professores” (278) e “imaginário” (9) nos títulos dos trabalhos (pôsteres, comunicações e relatos de experiências) do II CIPA (2006), III CIPA (2008), IV CIPA (2010) e V CIPA (2012), conforme o quadro a seguir .

Tabela 4- Quadro geral dos trabalhos publicados no II, III, IV e V CIPAs



Nas quatro edições do Congresso, priorizei as discussões sobre “docência universitária” e “histórias de vida de professoras negras”. Percebi que havia uma aproximação com meu estudo, porém houve um refinamento das pesquisas, chegando ao total de sete trabalhos encontrados, sendo cinco (5) com professoras negras em escolas e dois (2) sobre histórias de vida de professoras negras no ensino universitário.

Rosa e Cabral (2010) relatam a **História de uma educadora negra no sul de Santa Catarina**, com o objetivo de compreender, por meio de relatos orais e documentos disponíveis nas escolas, bem como nos arquivos públicos municipais e estaduais, a construção identitária da professora alfabetizadora Enedina, durante 50 anos no magistério. As autoras discutem a construção da identidade étnico-racial da professora, buscando evidenciar marcas de preconceito, discriminação, resistência, negociação e invisibilidade vivenciadas no cotidiano da vida e profissão. O referencial teórico sobre a identidade étnico-racial se alicerça em Munanga (2003),

Gomes (1995) e Oliveira (2006). Esse trabalho contribui com a minha pesquisa por trazer indícios dos fatos que fizeram com que a educadora rompesse o silêncio não só no que se refere à questão racial nas escolas, sendo professora negra (gênero/etnia), mas, também, quanto às lutas, expectativas, decepções e conquistas vividas como alfabetizadora.

Nunes (2010), com o trabalho **Histórias de cor: professoras negras de Educação Infantil em São Paulo, identidades e trajetórias**, traçou como objetivo mostrar, por meio do registro das histórias de vida, a construção das identidades profissionais (gênero, classe e etnia) de professoras negras que atuam em escolas públicas de Educação Infantil da periferia de São Paulo. Utiliza como referenciais teóricos Munanga (2003), Josso (1999), Guimarães (2003) e Gomes (2006), como em meu estudo. O trabalho pareceu-me interessante, pois os relatos possibilitam conhecer os modos de vida, os enfrentamentos de obstáculos e as vitórias pessoais das professoras negras em um cargo público.

Santos (2010), no texto **Trajetórias de Formação de quatro professoras negras**, procurou conhecer o imaginário de quatro professoras negras da educação básica de diferentes gerações. Com isso, compreende os sentidos e significados atribuídos pelas professoras a questões que envolvem negritude, gênero e educação em seus processos de formação pessoais e profissionais. Os referenciais utilizados foram semelhantes ao que utilizo: Bosi (2004), Abrahão (2006), Nóvoa (2001), Gomes (1995), Oliveira (2000), Huberman (1995), Moura (1994), Bernd (1984), Silva (2003), Gomes (2003) e Castoriadis (1982). A escuta e a análise das narrativas das professoras instigaram, na autora, o olhar para si, contribuindo com a (re) significação dos seus processos de formação/autoformação e os de suas entrevistadas. As reflexões possibilitaram uma ampliação de conhecimentos e contribuíram para uma aproximação mais sensível sobre as questões que envolvem o magistério, gênero e negritude. O trabalho aproxima-se e contribui para minha Tese no quesito em que a autora, ao conhecer o imaginário das professoras negras, olhou para si em seus processos de formação pessoal e profissional, apropriando-se de suas experiências a partir das intimações atuais, o que se aproxima do processo

por mim vivenciado, pois também olho para minhas memórias de formação ao longo de meu trajeto formativo.

Arruda e Costa (2012), com o trabalho **Preciosa vida de uma professora negra**, apresentam o memorial da formação profissional da autora Arruda. Mostram os caminhos e descaminhos percorridos por ela, rumo à compreensão da sua vida profissional a partir do determinante educacional, social e político, tendo como referência as relações étnico-raciais. O referencial teórico baseia-se em Silva (2011), Neves (2010), Munanga (2008) e Camargo (2010). A pesquisa se constituiu no diálogo da reflexão de lembranças, memórias e fatos pessoais com as teorias estudadas, na tentativa de compreender os determinantes que influenciaram a escolha e formação profissional da autora. O trabalho é importante para esta pesquisa, pois revela as dificuldades que os negros enfrentam em seus processos de escolarização até a chegada ao ensino universitário. Talvez seja esse um dos motivos de ainda os docentes negros serem uma parcela muito pequena nas universidades.

Moreira e Müller (2012) apresentam as **Trajetórias de vida de professoras negras: experiência racial e prática pedagógica**. A investigação faz parte de um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE, da Universidade Federal de Mato Grosso com professoras negras da Baixada Cuiabana. Por meio das discussões sobre as relações raciais no espaço escolar com as professoras, as autoras querem conhecer as possíveis influências de seu pertencimento racial na sua prática pedagógica. Os autores utilizados em comum com o meu estudo foram: Queiroz, (1991), Gomes (2003) e Santos (2007). Esse trabalho soma-se a minha pesquisa com os depoimentos de professoras negras sobre episódios de discriminação racial que sofreram durante seu percurso escolar. As professoras, ao narrarem suas histórias de vida, tocam em questões profundas do seu íntimo, que, mesmo de forma inconsciente, trazem à tona toda sua vivência e experiências adquiridas ao longo do tempo, envolvendo a si e ao outro.

Silva (2010), em seu texto sobre **Gênero e raça no percurso acadêmico de professoras negras do ensino superior**, investiga se as docentes negras pertencentes ao quadro docente do ensino universitário explicitam ou não significados atribuídos socialmente ao corpo da mulher negra e se os percebem tendo alguma relação com seu processo de escolarização, sua carreira acadêmica e o reconhecimento da sua produção científica. Na pesquisa, foram utilizadas contribuições teóricas de Monteiro (1998), Guimarães (2005), Alberti (2004), Thompson (1992), Hooks (1994) e Geertz (1989). Por meio dos relatos orais dessas docentes, sobre gênero, raça e profissão docente, foi realizado o registro de suas experiências sociais, relacionadas com seu corpo, tendo como base três momentos: o que antecede a entrada na universidade, a escolarização superior e a vivência na instituição. Para o meu estudo, a contribuição dessa pesquisa está em compreender a realidade social a partir das suas estruturas materiais e simbólicas, nos sentidos e significados atribuídos pelas docentes às suas diversas ações, na construção de seus processos de formação.

Reis (2010) apresenta as **Histórias de vida e significados de “ser professora negra”**: um estudo com egressos do PROESP/Letras no Polo de Alagoinhas/BA. O estudo foi realizado com as professoras negras, que frequentavam a disciplina do núcleo específico Cultura Afro-Brasileira. As entrevistas buscaram conhecer os trajetos de vida e os processos de construção das identidades das professoras e de que forma, nas suas ações pedagógicas, as literaturas africana e afro-brasileira contribuíram para que os alunos dessas professoras pudessem ter um olhar positivo sobre a questão racial e sobre a herança negra e africana. O trabalho mostrou-se relevante para o meu estudo, pois retrata, nas narrativas das professoras, as dificuldades, angústias e (in)certezas vividas por elas em relação aos seus processos de formação e à prática docente.

Depois do encontro com as pesquisas apresentadas, fiquei instigada a conhecer os sentidos e os significados dos trajetos que cercam o cotidiano profissional, social e político do Docente Negro nas universidades. Para investigá-los, elaborei os seguintes questionamentos: De que maneira as diferenças culturais

influenciaram na escolha profissional dos Docentes Negros? Que imaginários encontramos entre os Docentes Negros sobre o espaço Universitário? Quais processos formativos perpassaram a vida dos Docentes Negros até chegarem à Docência Universitária?

Assim, a Tese que defendo com esta pesquisa é a de que **"o imaginário da condição de exclusão histórica dos docentes negros se torna instituinte, à medida que estes avançam na escolarização."** Dessa forma, parto do seguinte problema de pesquisa: **"quais são os Imaginários, os Territórios e as Fronteiras dos Docentes Negros no Ensino Universitário?"**

Dessa forma, procurei investigar as significações imaginárias de um grupo de docentes negros, atuantes no Ensino Universitário, acerca do sentido e dos significados atribuídos a sua escolha profissional, da Prática docente e dos envolvimento com o espaço do Ensino Universitário.

Balizados por esses pressupostos, os três Docentes Negros, coautores desta pesquisa, estão focando seus trabalhos no Ensino Universitário na temática étnico-racial.

Assim, tenho como pressupostos desta pesquisa:

- ✓ As reflexões aqui apresentadas remetem para a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas que tenham como foco os docentes negros e as questões étnico-raciais como problemática;
- ✓ Para a população negra, os processos de escolarização são mais excludentes. A própria História do Brasil mostra as dificuldades que esses sujeitos passaram para ter acesso ao estudo;
- ✓ As pesquisas sobre esses docentes revelam o lugar que tem sido historicamente destinado à população negra: a invisibilidade e a natural

aceitação de esses docentes serem a minoria nas instituições de Ensino Superior.

Esses pressupostos nos fazem perceber que um significado pode nos remeter a outros significados e conceitos que podem interessar, mas nunca de forma isolada. Segundo Castoriadis (1982, p. 412), na sociedade, os fenômenos ou aspectos abordados sempre se “remetem uns aos outros e todos ao magma de significações que subentende e orienta a instituição da sociedade considerada”. Dessa forma, quando se trata de um estudo sobre o imaginário no Ensino Universitário, precisamos ter cautela e um cuidado maior com as representações que a pesquisa apresenta, pois, como entende Ruiz, (2004, p. 32)

[...] a indefinição do imaginário não nos permite cercá-lo de um modo absoluto e conclusivo. Ele possibilita aproximarmo-nos de forma familiar e até entranhável de sua insondável natureza. Podemos sondar as entranhas do humano, mas nunca conseguiremos solidificar o sem-fundo, o imaginário, em fórmulas definitórias ou em previsões de tipo lógico, científico ou empírico.

Assim, Castoriadis (1982) argumenta que é preciso aprender a pensar de um modo novo, a partir da imaginação e do imaginário. O fio condutor do pensamento de Castoriadis é o imaginário radical. Este conceito permite pensar a dimensão poética ou criadora do sujeito e do social-histórico, uma vez que o imaginário radical foi elaborado para pensar a alteridade e a criação. Com base nos referenciais teóricos de Castoriadis, busco uma nova maneira de entender o ser (a ontologia da indeterminidade e uma lógica dos magmas ou das significações), um novo olhar sobre o homem, isto é, uma nova antropologia que pensa o fenômeno humano a partir da imaginação ou capacidade criadora.

Nesse sentido, abordo as significações imaginárias de Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário e como estas se manifestam de formas singulares se confrontadas com as de outros professores em diferentes níveis de ensino. Desta forma, é preciso conhecer os imaginários instituído e instituinte, pois, só assim, haverá condições de serem percebidos os possíveis desdobramentos de cada um deles.

3. AO ENCONTRO DO OUTRO: A METODOLOGIA E OS COAUTORES DA PESQUISA

“Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (Corazza, 2002, p.101).

As palavras de Corazza, as que citei na epígrafe da abertura do capítulo, guiaram-me durante a construção desta pesquisa, pois, durante os processos pelos quais me constituí como Docente Negra, me deparei com discursos e práticas ditas verdadeiras, mas que não me satisfaziam como pesquisadora. Refletir sobre o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa e as repercussões dessa metodologia para os dados construídos ao longo do trabalho de campo significa buscar outras formas de pensar e narrar, romper com o imaginário instituído que está cristalizado em nossa sociedade e no campo da educação. Apresento, pois, os coautores da pesquisa e seus contextos de trabalho, analisando as razões que os levaram a oferecer sua contrapalavra para enriquecer o diálogo proposto neste estudo.

3.1. A construção da metodologia

Na educação, o desenvolvimento de estudos com métodos de pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais utilizado. Esta questão pode estar relacionada ao fato de esse tipo de abordagem proporcionar maior aproximação e comunicação do pesquisador com o campo e os sujeitos da pesquisa na produção do conhecimento. O método proporciona observar detalhes, fazer reflexões acerca de seu campo e estudo, registrar suas impressões e sentimentos, que também são importantes para a coleta de dados, pois se supõe que uma pesquisa é um recorte espaço-temporal de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Flick (2004, p.28) aponta que “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas

em seus contextos locais”. Esse recorte define o campo e a dimensão em que o trabalho será desenvolvido, ou seja, o território a ser delimitado pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa não tem, assim, a pretensão de ser representativa no que diz respeito ao aspecto distributivo do fenômeno. Se alguma possibilidade de generalização advier da análise realizada, ela somente poderá ser vista e entendida dentro das linhas de demarcação do vasto território das possibilidades.

Ao realizar esta investigação, muitas de minhas convicções sobre práticas de pesquisa foram revisitadas e criticadas, antigas certezas foram problematizadas e questionadas. Corazza (2002, p. 124) assim descreve esse processo:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, *de* exercitar a *capacidade de resistência* e *de* submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de *pesquisa* é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como estamos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder. *[grifos da autora]*

Outra questão importante é o trabalho da escrita descritiva: ele tem um caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois corresponde a questões bem particulares, com realidades que não podem ser quantificadas. A pesquisa qualitativa trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores, aspirações, sendo, por meio dele, que os dados são problematizados.

São muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa e, entre eles, as abordagens biográficas ganharam impulso e divulgação a partir de 1978 na Polônia e nos Estados Unidos, tornando-se referência na produção científica nas ciências sociais, tendo, desde sua origem, um pluralismo de termos: histórias de vida, história oral, relato de vida, (auto) biografia, dentre outras definições (SOUZA, 2007).

A utilização das histórias de vida, no campo da pesquisa, é recente, porém já ocupa lugar de destaque. Por meio da história de vida, pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente se fundam com evocações passadas. Assim, podemos dizer que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que o tempo presente é que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. É o que, em outras palavras, nos diz Queiroz (1988, p.19),

[...] a história de vida insere-se nesse amplo quadro da história oral, constituindo-se como uma forma de informação também captada oralmente. Assemelham-se às histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias; fornecem, todas elas, material para a pesquisa sociológica, porém diferem em sua definição e características.

Dessa forma, considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. Queiroz (1988, p.20) define história de vida como "o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu". A história de vida é uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social. Para essa autora, a história de vida insere-se nesse amplo quadro da história oral, constituindo-se como um modo de informação também captado oralmente. Queiroz, (Ibidem, p.19):

"História oral" é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.

A História Oral de Vida, considerada como método, como técnica ou, ainda, ao mesmo tempo, como método e técnica, assim o é porque exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade. Para Meihy (1996, p.22), "De início a história oral combinou três funções complementares: registrar

relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata.” Assim, a abordagem biográfica, também chamada história de vida, tem variações de denominações entre diferentes estudiosos, que acreditam e defendem seu uso na pesquisa socioeducacional como uma alternativa capaz de conhecer a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas ou desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar de protagonistas da história, mediado por suas palavras. Nóvoa (1999, p.116) comenta que:

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Atualmente, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar e avaliar o cotidiano social e a prática profissional. E, nesta perspectiva, as narrativas, principalmente na área da educação, se tornaram uma ferramenta metodológica para reflexão sobre o fazer pedagógico e a possibilidade de (re)significação da própria ação. Esse recurso, para Chené (1988, p.90),

[...] tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projecto de formação.

Reconstruir a própria experiência, organizar as ideias para os relatos (oral ou escrito) e refletir criticamente acerca da prática e da formação caracterizam as narrativas como uma metodologia histórico crítica.

Na pesquisa qualitativa, a narrativa tem sido utilizada como um instrumento de coleta de dados, sendo considerado também um trabalho (auto) formativo, por permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato (oral ou escrito) ele reconstrói as suas próprias experiências, e também, compõe sua experiência de forma reflexiva e, com isso,

acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão da prática. Por isso, o uso de narrativas como procedimento de pesquisa pode servir como alternativa de investigação e de formação. Assim, nesta dupla função: "meio de investigação e instrumento pedagógico", Nóvoa (1999, p. 58) justifica sua utilização no domínio das Ciências da Educação e da formação.

Assim, muitas pesquisas qualitativas foram desenvolvidas a partir dos dados quantitativos coletados para mapear o fenômeno em estudo. Os dados quantitativos podem mostrar a definição de variáveis e valores, nos quais são importantes para a classificação e quantificação do estudo. Assim, destacando a importância dos dois métodos “[...] essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos [...]” (SANTOS FILHO ; GAMBOA, 2000, p. 54). Desafios: dados quantitativos “pressupõem” os qualitativos. Podem ser utilizados para superar contradições epistemológicas, romper com o falso dualismo que perde por generalizar e excluir terceiras vias. Os propósitos da ciência não podem ser alcançados por um único paradigma. Podem ser valiosos para explorar melhor as questões pouco estruturadas, os territórios ainda não mapeados, as fronteiras inexploradas, problemas que envolvem sujeitos, contextos e processos. Essa abordagem é uma evolução dos modelos meramente qualitativos ou quantitativos.

Dessa forma, utilizei a combinação dos dois métodos para a obtenção de um panorama geral sobre o tema do estudo. Os resultados dos dados proporcionaram observar os olhares de outros pesquisadores sobre o meu tema, por meio dos significados subjetivos na formação de professores no Ensino Universitário, e que são importantes para compreender a situação.

3.2. A História Oral

A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações. Neste sentido, diz Fonseca (1997, p. 43):

Fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens - sujeitos que produziram e ensinaram - explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

A História Oral tem ampliado os conhecimentos manifestados na sociedade contemporânea, principalmente no registro de depoimentos e testemunhos, arquivamentos, análise dos relatos orais, incluindo histórias antes silenciadas, por várias razões ou que ganharam novo significado para seus depoentes.

Então, a História Oral não é apenas um grupo de técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados informados, mas, sim, para identificar a origem das informações adquirindo sentido próprio. Então, o depoente nunca poderá ser tratado como mero objeto de pesquisa, porque é um valioso colaborador. De acordo com Meihy (1996, p.11), através da História Oral, “algumas histórias pessoais ganham relevo à medida que expressam situações comuns aos grupos que sugerem aspectos importantes para o entendimento da sociedade mais ampla”. Ao rememorarem experiências ocorridas ao longo de suas vidas, utilizarão sua memória, pois "não é possível reter uma massa de lembranças em todas as suas sutilezas e nos mais precisos detalhes, a não ser com a condição de colocar em ação todos os recursos da memória coletiva" (HALBWACHS, 1990, p.187). Assim, novas vivências contribuem para a modificação do conteúdo da memória e da construção de novos sentidos e significados.

A reconstrução da memória coletiva é um instrumento utilizado na sociedade contemporânea, identificada como a “sociedade do esquecimento” (VON SIMSON, 2000). Esse processo de reconstituição da memória assume duas condições. A

primeira, divulgar as memórias dos grupos sociais e a segunda, tentar compreender o momento presente. Trata-se de um passado que é presente, como refere Quintana (1997, p. 174): “O passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor.” É um olhar (re) significado de uma visão do passado, uma construção composta de um devir entre presente e passado, numa busca de sentidos sobre as nossas incessantes inquietações, ideias e sentimentos. A cada tentativa de aproximação do presente com o passado, este ganha novas formas, novos imaginários e cores com matizes diferentes, e isso se deve ao fato de que a memória não é estática, é mutável: é uma produção marcada por movimentos de instabilidade e seletividade dos acontecimentos.

Neste estudo, as narrativas dos Docentes Negros fazem parte da Triangulação¹⁷. Dessa forma, estabeleci possíveis ligações entre as descobertas realizadas a partir das fontes pesquisadas. Após a transcrição e compreensão, tais apanhados foram analisadas em seu aspecto qualitativo por meio de um exercício hermenêutico.

A hermenêutica, tomada como uma corrente filosófica, “não é uma disciplina particular com limites e temas determinados, não é apenas uma opção metodológica, mas, a condição da investigação. Constitui-se, antes, uma ‘corrente’ ou ‘tendência’ que se ocupa dos mais diferentes setores da existência.” (AMARAL, 1994, p.09). A hermenêutica, como compreensão filosófica, possibilita todas as formas de interpretação presentes em textos (documentos, entrevistas, questionários, histórias de vida, memória), que são formas de linguagem. “A narrativa (auto) biográfica instala uma hermenêutica “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56). A compreensão das narrativas pela

¹⁷ Triangulação – Essa palavra-chave é utilizada para indicar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno. FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad, Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 237.

abordagem hermenêutica contribui para que o pesquisador realize uma aproximação das significações imaginárias dos sujeitos. Ela possibilita a compreensão dos sentidos e significados dos relatos a partir do olhar do sujeito ou do contexto em que ele vive. Assim, Delory-Momberger (2008, p.58) refere:

Da mesma maneira que, para o hermeneuta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. - adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiográfico, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e de suas partes.

Num primeiro momento, a revelação dos sentidos e significados das narrativas é colocada à prova, evidenciando os pré-juízos e pré-conceitos do pesquisador; no segundo, após as transcrições das narrativas, ocorre uma acomodação dos fatos e se estabelece uma coerente compreensão. A análise das narrativas contribui para a visualização de outras questões que, antes, estavam invisíveis, e que, depois, visíveis, ampliam os horizontes do pesquisador. Esse fator pode contribuir para nos “apropriarmos” do pensamento do outro e reelaborá-lo.

Para Chartier (1996, p.216), ao utilizar o termo apropriação:

trata-se da apropriação no sentido de fazer algo com o que se recebe. Utilizei o termo no sentido da pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos, o que significa seguir a definição hermenêutica, mas com um conteúdo sócio-histórico particular, pois, no caso da hermenêutica, trata-se de um fenômeno que é visto como universal, invariável ou abstrato.

O autor aponta que esse processo de apropriação é desigual e imerso nas “relações de poder”. Portanto, as apropriações nas relações sociais resultam de um conflito, de uma tensão e pode ser definida como um "uso inventivo e criador".

As imagens dos docentes, nas leituras das pesquisas realizadas, assemelham-se às que emergiram no processo de minha história de vida. São imagens externas que me conduziram a olhar meus territórios de formação, fizeram-

me refletir sobre as fronteiras da travessia pessoal e profissional. Essas imagens ampliaram a compreensão dos motivos que me levaram a eleger a formação de professores como tema da pesquisa, pois é a compreensão da minha própria vida. Essas imagens só têm sentido e significado individualmente, pois as experiências formadoras ganham sentido no próprio percurso vivido e sentido. Desenhar os trajetos e atribuir sentidos e significados ao processo formativo é, ao mesmo, tempo formar-se e compreender o processo de formação, e utilizar a vida como espaço e tempo de aprendizagem.

No intuito de captar as diferentes circunstâncias vividas pelos docentes em relação à questão da escolha pela profissão docente e sua inserção no Ensino Universitário, alguns elementos da História Oral, no procedimento das entrevistas, foram valiosos. Os depoimentos desses sujeitos abrigam um universo de informações fundamentais para a compreensão de como se dão as relações sociais, não só nas instituições de ensino como na própria sociedade brasileira.

Na História Oral, “as perguntas devem ser amplas sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado”, (MEIHY, 1996, p.35). Nas entrevistas, foi possível a aproximação de alguns aspectos da biografia do Docente, captando elementos da condição humana que, muitas vezes, não conseguimos apreender por outros caminhos. Os entrevistados compartilharam a parte profissional, os pontos de vista sobre educação e relações raciais, e, também, fragmentos de suas vidas. Conforme Josso (2010, p.18),

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que nos dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na possibilidade de poder, de querer e ter, para desenvolver ou para adquirir vários saberes - saber-fazer, saber-pensar, saber-escutar, saber-nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar etc. - que são necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para a nossa história.

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Os movimentos sociais são significativos na relação com os projetos educacionais. A universidade não é um espaço de alienação, e, sim, de produção de sentidos e significados. Isso implica dizer que essa instituição tem uma função específica na sociedade em que se encontra. Nesse sentido, para conhecer esse espaço de docência, Oliveira (2005, p.55-56) refere que:

A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever-ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido.

Nesse aspecto, o imaginário propicia um novo olhar para compreender os sentidos atribuídos pelos docentes ao que é vivenciado e experienciado em sua prática, e revela questões por vezes silenciadas na sociedade. Dessa forma entende Oliveira (1995, p.33), quando afirma o seguinte:

Na aproximação do universo imaginário, enquanto objeto de pesquisa, coloca-se a necessidade de penetrar nos discursos latentes, nos discursos ocultos, nas falas e nos silêncios, nas escritas de corredores, de paredes, no âmbito interno e externo das instituições, nos comportamentos manifestos através do vestuário, das músicas, dos gestos.

Compreender o imaginário desses docentes é compreender como Nóvoa (1999) nos revela a impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, em que a maneira de ensinar do professor depende diretamente daquilo que ele é, como pessoa, quando exerce o ensino. Ou seja, como ele se constituiu culturalmente e é exteriorizado pelas ações, tanto em sala como nos momentos de interação com os colegas de profissão, presente em cada história de vida.

O espaço da conversa e o do depoimento abriram caminho para reflexões realizadas no momento mesmo das entrevistas, permitiram um novo encontro consigo mesmos e trouxeram à tona novas compreensões de fatos inexplicados no passado por diversos motivos, desde a ausência de uma reflexão crítica das

situações de discriminação vividas até a recusa em aceitar a existência desses entraves. Não sem razão, duas professoras choraram ao relembrar determinados fatos: a emoção permeou alguns depoimentos. Compartilharam não apenas palavras, mas, também, sentimentos.

3.3. Os critérios utilizados

Neste estudo de caso, proponho abordar as histórias de vida de Docentes Negros que ingressaram no Ensino Universitário e a maneira como tematizam as questões que envolvem esse nível de atuação. Os critérios utilizados para a escolha dos coautores se deu com base nestas características: serem Negros, Docentes no Ensino Universitário e, por último, terem disponibilidade para me contar suas histórias de vida. Então, por meio da metodologia da História Oral - sob o aspecto da História Oral de Vida - foi realizado o registro de suas narrativas.

Ressalto que foram realizados seis convites para a participação em minha pesquisa, em diferentes instituições públicas de Ensino Universitário. O primeiro contato com os Docentes foi via e-mail, explicando que estava realizando uma pesquisa no doutorado em Educação, com Docentes que atuam no Ensino Universitário. No e-mail, citei o título e os objetivos do meu estudo, bem como os critérios para a participação na pesquisa, comentando que gostaria de saber o número do telefone deles para conversar e explicar melhor o tema em questão. Dos seis convites realizados, só não obtive duas respostas positivas, uma professora disse que não disponibilizava de tempo no momento, e um professor me respondeu que não se enquadrava nos critérios estabelecidos na minha pesquisa. De outro convite não obtive resposta. Depois da aceitação de três professores, conversei com cada um deles para marcarmos um primeiro encontro. Nesse dia, expliquei melhor como seria o desenvolvimento da pesquisa, solicitei que preenchessem uma ficha de identificação do depoente. Também lhes esclareci quanto às questões éticas da pesquisa. Nesse dia, ainda aproveitei para entregar-lhes o conto “A

Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, para, posteriormente, conversarmos sobre ele.

Os Docentes que fazem parte deste estudo pertencem a instituições públicas do Ensino Universitário, de diferentes cidades e Estados da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e possuem diferentes cursos de formação acadêmica, que são: Pedagogia, Filosofia e Matemática, sendo que um deles está afastado para a qualificação no Doutorado. Foi-me possível obter boa visão dos processos vividos e sentidos por eles nos diferentes ambientes de formação. Outro fator que me influenciou na escolha desses colaboradores foi o envolvimento diferenciado deles em suas práticas. Na análise de suas histórias de vida, também foi considerado o fato de esses docentes estarem vivenciando os desafios da educação em uma sociedade multirracial, que põe o discurso de democracia racial em contradição com a existência de práticas discriminatórias e racistas.

A seguir, apresento os três coautores desta pesquisa, caracterizando-os enquanto profissionais da educação, destacando seus processos de formação acadêmica e suas trajetórias funcionais de docência. O nome de cada coautor é uma singela homenagem a nossa querida África, aos nossos ancestrais africanos.

3.4. Os coautores da pesquisa

Início com a apresentação da Docente que chamei de Livala. Seu nome significa “fazer tudo devagar, mas bem”. Ela refere que durante toda a sua vida as coisas sempre demoraram a acontecer, tudo foi muito devagar, mas, no final, ela conseguiu realizar o sonho de ser professora. Numa passagem do seu relato, comenta:

Fui morar em Lages com 5 anos, aprendi a ler e a escrever aos 10 anos, conseguí compreender e gostar

da matemática aos 15 e quando fiz 25 anos entrei na universidade. Aos 30 iniciei a trabalhar no magistério estadual! Aos 35 fiz um curso de especialização em Matemática. Parece que minha vida foi decidida de cinco em cinco anos! (Livala)

Livala tem 53 anos, nasceu no Estado de Minas Gerais, na cidade de Araxá, e tem quatro irmãos. Filha de analfabetos, quando tinha cinco anos, seus pais mudaram para Lages, em Santa Catarina, para trabalhar nessa cidade. O pai, como marceneiro, na construção de aberturas (portas e janelas) e a mãe, como Doméstica, em casa de família. Refere que essa cidade do Litoral Sul do Estado é composta, em sua maioria, por habitantes descendentes de africanos, índios e luso-brasileiros. Os imigrantes eram Portugueses, Alemães, Suíços e Noruegueses, que se apossaram das terras expulsando os negros e índios para que ocupassem locais distantes dos grandes centros.

Livala refere que começou a frequentar escola aos 10 anos, pois o local onde moravam era de difícil acesso. Durante todo o seu período de escolarização, até o Ensino Médio, estudou em escola pública. Realizou sua Graduação em Matemática numa Faculdade privada. Depois de muitos anos, resolveu fazer o Mestrado e, logo em seguida, o Doutorado em Matemática Aplicada. Iniciou seus trabalhos na educação em 1990, ingressando através de concurso público para trabalhar em uma escola Estadual. Suas atividades no Ensino Universitário tiveram início no ano de 2000, como professora substituta (cobrindo uma licença-gestante) e, depois, foi admitida em uma universidade particular; por meio de concurso público, passou a atuar como professora adjunta em uma universidade pública no estado de Santa Catarina, onde leciona até o presente. A pesquisa que desenvolve é na etnomatemática¹⁸ dos povos africanos, com alunos de escolas públicas da periferia.

¹⁸ **Etnomatemática:** o prefixo Etno se refere a Etnia, isto é, a um grupo de pessoas de mesma cultura, língua própria, ritos próprios, etc., ou seja características culturais bem delimitadas para que possamos caracterizá-los como um grupo diferenciado.

A seguir, apresento a professora Esanju, nome que significa “alegria de alguma coisa que sucedeu com sucesso”. Lembrei-me de uma passagem de sua narrativa que refere um momento de algo que ela considerou um sucesso em sua vida:

Aí, eu fiz as provas, não fiz o cursinho, eu lembro que eu estudava em casa. E quando foi para sair os resultados eu sabia que ia sair os resultados e naquele dia eu não tinha nenhum tostão não tinha nem pra comprar um jornal. Lembro que fui lá na banca e pedi ao senhor da banca conhecido deixar eu olhar. Eu lembro que quando vi meu nome eu fiquei assim, pra mim era inacreditável, imagina passar numa federal! E naquele dia do vestibular eu fiquei naquela fila de espera para entrada nas provas do vestibular tinha muita gente que vinha com aqueles carros dos cursinhos e tudo. Até tinha gente que perguntava: “Você fez cursinho onde?” E aí depois, perguntaram até a mim, não eu não fiz em lugar nenhum o cursinho. (Esanju)

Esanju tem 49 anos, nasceu no Estado do Ceará, na cidade de Fortaleza – Brasil. Filha única, seu pai era mecânico e sua mãe costureira. A docente refere que teve uma infância muito pobre, que sua casa era humilde e que morava na periferia.

No Ensino Fundamental, estudou no ensino privado, sendo bolsista, como explica a seguir: *“Eu tinha uma bolsa, e ela (madrinha) pagava o restante das mensalidades e minha mãe trabalhava para ela em troca. Era como se fosse uma espécie de pagamento pelo trabalho dela.”* O Ensino Médio, realizou-o no Ensino Público. Aos dezessete anos, quando ainda cursava o Segundo Grau, iniciou sua atuação no Magistério, tendo uma experiência no Ensino Fundamental por meio de um estágio. Após, fez um concurso na prefeitura municipal, onde também atuou nas séries iniciais. Depois dessas experiências, realizou a Graduação em Pedagogia. Nesse período,

conseguiu uma bolsa de pesquisa contribuindo para que ela continuasse seus estudos no Mestrado em Educação. Atualmente, ela é Doutoranda em Educação.

Iniciou seus trabalhos no Ensino Universitário em 1996 como professora Colaboradora. Atualmente, é professora assistente em uma universidade pública no Estado do Paraná. Leciona em três cursos de graduação: Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Filosofia. Trabalha com as disciplinas pedagógicas: Políticas Educacionais, Organização dos Processos Educativos, Psicologia da Educação. Em alguns momentos, atuou, também, em construção da prática de ensino supervisionado de Filosofia I, o que acabou sendo a sua área de estudo, porque a prática e a formação dos professores são dimensões do seu trabalho de pesquisa. Atua no Ensino, Pesquisa e Extensão. Uma das dinâmicas a que se dedica, e que tem interesse em pesquisar, é sempre a Formação de Professores e a Diversidade Étnico-racial.

O outro professor participante da pesquisa chama-se Loneke. O significado é “ninguém sabe o que os dias trazem.” Penso que a escolha do nome lhe caiu muito bem, pois ele refere que, para o pesquisador negro avançar,

*[...] tem que se envolver mais. E é claro que tu te puxa muito mais. Só que claro, se tu tem um acúmulo do ponto de vista da tua história de vida, da tua experiência de vida e isso a comunidade negra tem muito forte, muito relevante, tu lá no final, se tu conseguir problematizar isso, tu consegue avançar.
(Loneke)*

Loneke tem 46 anos, nasceu no Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Agudo. O município de Agudo teve sua origem pela colonização alemã, é considerado um importante centro comercial da região. O município destaca-se no cultivo de arroz, fumo e morango. De uma família numerosa, composta por dez irmãos, seu pai era agricultor e sua mãe lavadeira.

No Ensino Fundamental, estudou em escola pública e, no Ensino Médio e na Graduação, no ensino Privado. É graduado em Filosofia e tem Mestrado e Doutorado em Educação.

Loneke iniciou suas atividades, no Magistério, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Universitário, como professor temporário, ingressou no ano de 2000, quando fez o seu mestrado, participou em projetos de pesquisas sobre o negro, fez Doutorado e, há dois anos, é professor substituto em uma universidade pública do Rio Grande do Sul.

As entrevistas foram realizadas nos ambientes de trabalho e nas residências dos professores. Nessa ocasião, expliquei como seria o desenvolvimento dos relatos, que os deixaria bem à vontade para narrarem os fatos, perguntando a eles se poderia gravar seus depoimentos. Também expliquei que, após a transcrição das entrevistas, eles as receberiam de volta para lerem e fazerem as correções que achassem necessárias. Durante os relatos, apenas intervim quando não entendia algum fato ou para que eles complementassem algumas questões sobre a narrativa.

Os registros orais coletados para a investigação foram transcritos e, após o devido tratamento do material coletado, realizei as análises e reflexões pertinentes, dando relevância a cada silêncio, cada riso ou cada ruptura do discurso, pois, para Thompson, "a lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios" e acresce: "os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes" (1992, p. 204 - 205).

Depois, foi elaborado um termo de concessão claro e objetivo, sob a forma de autorização, estipulando alguns critérios sobre os seguintes itens: autorização para a publicação do conteúdo das histórias de vida na íntegra e a utilização de um pseudônimo para a identificação do colaborador, evitando, assim, futuros problemas. Quanto ao pseudônimo, mandei sugestões de nomes africanos com os respectivos significados, e cada professor foi convidado a escolher o seu.

Esta investigação também conta com a pesquisa de cunho bibliográfico, sendo muito importante para a ampliação de nossos conhecimentos e nossas indagações sobre algumas temáticas: representação imaginária, questões étnico-raciais, formação de professores e ensino universitário.

Por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador recebe as informações necessárias para ampliar seus conhecimentos através de publicações sobre o assunto em questão, permitindo um amplo conhecimento, devido ao grande número de informações que pode ser recolhido.

O próximo passo constituiu-se da análise dos dados, nunca esquecendo de que é um trabalho de investigação qualitativa e quantitativa, apresentando-se como estudo de caso, mas que, em sua gênese, temos a memória educativa como instrumento para entender como as práticas vivenciadas no Ensino Universitário, desde a escolha profissional até a prática docente, podem contribuir para o ser Docente. Iniciada a leitura bastante minuciosa dos relatos, as narrativas foram obtidas a partir dos seguintes temas: *“Escolha Profissional”*, *“Início da Atuação Docente”* e os envolvimento com o *“Espaço do Ensino Universitário”*.

Os processos formativos são desencadeados por apoios exteriores, que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais e é por isso que é possível dizer que a formação, enquanto espaço de socialização, está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade.

Esse entendimento reforça a ideia de que o processo de formação ocorre individualmente e necessita de um contexto propício para se desenvolver. Como consequência, é possível dizer que, a partir das narrativas educativas, este processo pode ser potencializado, à medida que as concebemos enquanto objeto formativo que cria as condições para a tomada de consciência individual e coletiva.

Percebemos existirem “eixos” que mobilizam e impulsionam a formação num sentido ou em outro. Acerca disso e, especialmente, no que diz respeito à utilização de narrativas educativas como componentes de formação, Nóvoa (1999) propõe que a leitura do processo de constituição profissional seja realizada a partir de “eixos”. O primeiro eixo, *Estruturação e ciclos*, é entendido como a globalidade de um percurso de vida, constituído pelos momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações com o saber e a atitude face à profissão. O segundo eixo, o *Mapa das relações*, foi pensado para que sejam identificadas as pessoas que influenciam a trajetória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção da vida profissional. O terceiro eixo, os *Espaços e meios sociais*, pretende compreender de que forma cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolas, religiosas, etc.) e a locais (rurais e urbanos). O quarto eixo, *Percurso escolar e Educação não formal*, transmite uma orientação à vida de cada um, sendo importante que se compreenda de que modo se articulam. O quinto eixo, *Formação contínua e Origem social*, pressupõe que o nosso percurso escolar profissional está ligado a nossa origem social.

A partir dos conhecimentos desses “eixos” foram destacados os aspectos comuns em relação à construção das representações sobre a Docência por meio das falas dos professores. Dessa forma, a partir da análise das informações colhidas, foi possível o delineamento dos Saberes Docentes e Processos de Formação Profissional, “Escolarização”, “Pessoais” e “Experiência Profissional”. O mapeamento mais específico dos relatos que contemplaram questões significativas de suas vidas e o significado de ser Docente Negro no Ensino Universitário contribuiu na compreensão dos “eixos norteadores” percorridos pelos professores, conforme o quadro a seguir:

Eixos Norteadores

Saberes Docentes e Processos de Formação Profissional	- Escolarização	Educação Básica Estudo e Trabalho
	- Pessoais	Escolha Profissional Família Movimento Negro
	- Experiência Profissional	Prática Docente na Universidade Pesquisas desenvolvidas

Observando o quadro anterior, entende-se que todos esses “eixos norteadores” fazem parte dos processos de formação, nos quais os coautores da pesquisa se constituíram como profissionais da educação. Tardif (2002), em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, apresenta os quatro saberes que constroem a profissão docente: o primeiro: *os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*; o segundo: *os saberes disciplinares*; o terceiro: *os saberes curriculares* e o quarto: *os saberes experienciais*. Para os saberes experienciais o autor enfatiza como este surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Tardif (2002, p. 39) assegura que estes saberes “se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc.”. Nesse sentido, procurei também entender as questões relacionadas aos saberes docentes da/na docência, bem como reafirmar minhas concepções e teorias sobre as questões relacionadas a esses saberes, tomando como referência a minha atuação profissional e saberes que construí ao longo dos anos de docência universitária.

Podemos dizer, então, que, na profissão docente, existe um lugar suspenso do tempo que salta e mergulha, emerge e afunda. Nele, tentamos conjugar as passagens entre o que já sabemos e aquilo que nos surpreende; entre o que há de

controlado, planejado, esperado e o que há de acidental, informe, arbitrário. Essa passagem é afunilada e nela correm diversos afluentes. Não há um modelo pronto e prévio a ser seguido, pois cada pessoa deverá inventar o seu. Este modelo continua em aberto para que cada professor possa reinventar o seu. Conviver com o que ainda não conhecemos, esperar que o pensamento se construa, e apostar na formulação de alguma coisa diferente do que havia antes é parte dessa aventura, rumo ao desconhecido. Encontramo-nos no meio de nossa insignificância e é de lá que tocamos o âmago daquilo que acreditamos saber melhor. A criação é observada em sua contínua metamorfose. O caminho se compõe de dúvidas e certezas, acertos e erros, aproximações e separações.

Dessa forma, o quadro foi estruturado a partir das imagens reconstruídas pelos professores a respeito dos vários aspectos que caracterizam a vida pessoal e profissional deles.

4. DIÁLOGOS QUE SE CRUZAM: SABERES DOCENTES E PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado ‘estendido entre as flores, voltado para o céu’. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. Com toda certeza, o mito queria significar algo de importante, quando fazia do Labirinto a obra de Dédalo, um homem”. (Castoriadis, 1987, p. 7-8).

As palavras de Castoriadis me inspiraram a escrever este capítulo, contando sobre as minhas escolhas para justificar o tema dessa pesquisa. O imaginário e as palavras nos levam a múltiplas direções que mostram o mundo fragmentado em que vivemos. A memória imaginativa reabre nosso passado para encontrarmos nele os vestígios sufocados pelo tempo. Através de um fluxo com a memória, uma escrita narrativa é capaz de germinar a imaginação dinâmica, que impulsiona o pensamento. Ao ampliar a compreensão do mundo, retira da mudez personagens silenciados, desfaz a esteira de convicções áridas e busca conceitos ativos, que se expressam como metáforas vivas.

Essas questões me fazem lembrar que, em 2009, o grupo GEEC – UNIOESTE/PR - foi contemplado com recursos financeiros pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) e realizou um Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Tinha como objetivo trabalhar com professores de formação inicial e continuada, com materiais didáticos que visavam à implementação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção era contribuir com as escolas para analisar, discutir e pensar propostas de intervenção pedagógica que contribuam para a superação do preconceito e racismo no cotidiano escolar. Nosso foco era a escola e seus sujeitos socioculturais. No

momento atual, medidas efetivas estão sendo tomadas para a reversão dessa situação no âmbito educacional, de forma que a escola possa repensar suas práticas e lidar com as tensões de caráter etnorracial, produzidas historicamente.

Na organização do curso, nosso grupo percebeu que, mesmo nossa universidade possuindo cinco campi, o número de professores que trabalhava com o tema sobre as relações étnico-raciais era pequeno, e, também, o número de Docentes Negros na UNIOESTE/PR era reduzidíssimo. E isso me chamou a atenção. Afinal, onde estão os Docentes Negros no Ensino Universitário?

Esse trabalho fez com que nosso grupo percebesse, por meio dos relatos dos professores, que, naquela região do Oeste do Paraná, alunos negros eram raros. Em 1990, a partir da análise dados da Pesquisa por Amostra Nacional de Domicílios (PNAD) de 1982, Hasenbalg e Silva (1990, p.99) oferecem a seguinte contribuição:

As informações da PNAD de 1982 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita*.

A defasagem entre alunos "negros" e "brancos" é tão grande, acumulada ao longo da escola primária e secundária e fortalecida pela ausência de políticas públicas que compensem a desigualdade de distribuição de renda e de outros recursos, que, como consequência, contribui para que a população negra chegue ao ensino universitário numa parcela bem inferior à dos alunos brancos.

Percebi, na apreciação de dificuldades do grupo de professores em trabalhar com a história e cultura afro-brasileira, que o maior motivo é por não terem abordado questões similares em sua formação. A busca sobre como trabalhar essa temática dependerá de iniciativas, por muitas vezes isoladas, do próprio professor.

Na conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, Marilene Chauí¹⁹ destaca:

A universidade é uma instituição social e, como tal, exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Diante dessas considerações, verifiquei o quanto é contraditório que as instituições de formação de professores continuem lançando no mercado de trabalho homens e mulheres, pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais, sem que lhes tenham sido oportunizadas a formação e a informação com as quais devem construir seu conhecimento profissional. São poucos os cursos de graduação que contemplam, em seus currículos, disciplinas que discutem ou refletem sobre questões que envolvam o conceito de cultura que apresente um conjunto de hábitos, comportamentos, valores morais, crenças e símbolos, dentre outros aspectos mais gerais, como forma de organização social, política e econômica que caracterizam uma sociedade. Sem esse suporte, é mais difícil compreender como se construíram os processos históricos em nosso País. Embora estes não sejam os únicos fatores responsáveis pelas diferenças culturais a serem considerados, isso nos permite afirmar que não existem culturas superiores ou inferiores, mas, sim, diferentes, com processos históricos diversos, os quais proporcionaram organizações sociais com determinadas peculiaridades. Dessa forma, comecei a pensar que as pesquisas educacionais precisam incorporar, com mais centralidade, essas questões nos estudos sobre a realidade social brasileira.

¹⁹ CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPEd, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

Segundo a História, e para compreender o processo da vinda dos escravos do continente Africano para o Brasil, a colonização portuguesa que se estabeleceu no século XV na África, como método de dominação, adotou não apenas a força bruta, mas incluía outros recursos de controle, como, também, a dominação cultural. Observa-se, então, que o escravo, ou o nativo, é trazido como uma matéria inerte, que é moldada. Além de ter sido retirado de seu País de origem, o que o arrancava dos seus costumes e da sua língua materna, pela condição de escravizado, chegava ao Brasil separado de suas famílias, perdido entre diferentes etnias, tendo dificultada a comunicação entre eles. As questões relativas ao processo de escolarização são totalmente ignoradas, pois, segundo Munanga (1988), as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros, e também para os cativos.

A minha mãe conta que sempre eles (os brancos) davam sempre um jeito para o negro não estudar. As estratégias eram muitas, desde a distância da escola que os negros tinham que ir a pé, o cansaço do excesso de trabalho, escolas que não aceitavam negros, só os meninos podiam frequentar e por aí vai. (Livala)

Nota-se, portanto, que, no início da colonização no Brasil, a população negra enfrentava muitos obstáculos para ter acesso às escolas. Durante o Império, por meio da Lei do Ventre Livre (1871), houve uma tentativa de inserir essa população no ensino escolarizado. Em 1878, a partir do Decreto de Leôncio de Carvalho, são instituídas as escolas noturnas, destinadas aos negros livres e libertos. Mesmo assim, existem registros de que, em algumas cidades, poucos escravos conseguiam frequentar as escolas noturnas e que, em outras, era vetada sua presença, como confirma Gonçalves e Silva (2000, p. 136):

As escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo, em seu bojo, poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

Essa questão pode ser compreendida com o depoimento a seguir:

Então, eu lembro que minha mãe sempre contava que a mulher escrava não tinha valor nenhum. Ela só tinha uma opção: “servir”. As crianças nasciam e os senhores das fazendas se tornavam padrinhos. A mãe conta que minha avó, foi criada por uma família branca para ser a escrava deles, mesmo tendo sido beneficiada pela Lei do Ventre Livre. Eles diziam que era como afilhada deles, mas na verdade ela fazia todas as lidas da casa. Nunca foi a escola, pois a menina não precisava estudar e sim aprender as lidas da casa. Não tinha direito a brincar quando pequena e depois de adulta tinha que servir aos caprichos do seu padrinho, se é que você me entende! Então minha mãe conta que era assim, os meninos podiam estudar. Primeiro os meninos trabalhavam na lida da fazenda e só depois podiam estudar. Daí eles levantavam cedo para aprontar o serviço. Também não podiam sentar junto com os colegas brancos, tinham que ficar afastados. (Livala)

Vale lembrar que a educação formal possuía uma visão de cunho religioso, voltada para a alienação e dominação do “ser humano”. A posição do clero perante os negros era sólida e ideológica, com fins de conquista da alma dos chamados “cativos”, opondo-se, muitas vezes, de uma forma muito rústica, às legislações impostas na época.

Ah, lembrei-me de uma coisa, a mãe contava que os meninos não tinham material como livros, guardavam as coisas na cabeça. Mas o engraçado é que a bíblia eles ganhavam e era ali que eles aprendiam a ler. Que engraçado isso da nossa memória de eu lembrar sobre isso. Minha mãe costumava contar essas coisas a noite nas rodas de conversa. Isso era um costume dos escravos, as rodas de conversa. (Livala)

Nesse depoimento de Livala, podemos avaliar a importância de, nas nossas casas, conhecermos nossas raízes, as dos nossos pais, familiares, vizinhos, amigos,

com os quais nos educamos todos os dias. Para que possamos conhecer um pouco mais da História, é necessário que olhemos além das janelas que nos são impostas, com paisagens, muitas vezes, estranhas e com as quais não nos identificamos. A tradição da roda de conversa garante a transmissão de saberes, contribui com a formação e na transformação de seus participantes, viabilizando a convivência e a troca de experiências dos mais experientes. Segundo Oliveira (2004, p. 118):

A tradição se torna central para a compreensão da cosmovisão africana. Existe uma expressão popular que diz: “Na África quando morre um velho desaparece uma biblioteca”, pois a literatura oral sempre foi uma grande riqueza cultural e os povos ágrafos são considerados povos de extraordinária memória. [...] A transmissão ocorre através dos ritos, mitos e das festas que são sempre espaços sagrados. É através delas que a pessoa atinge o mundo pleno do ser.

Conclui-se, então, que, na roda de conversa, o ciclo e o tempo africano não são lineares. Nelas, percebe-se a valorização do passado, e isso é algo fundamental, porque os elementos centrais se referem à ancestralidade. A roda de conversa era bastante utilizada pelos africanos, pois consistia em um processo de participação coletiva de debates acerca de uma temática, por meio da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podiam se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos.

A presença de grande quantidade de africanos no Brasil causou mudanças importantes na formação brasileira, tanto com relação aos aspectos culturais quanto aos sociais trazidos pelas famílias e transmitidos entre as gerações.

A Lei Áurea, que “extinguiu a escravidão no Brasil”, no dia 13 de maio de 1888, não agradou aos latifundiários pela perda da propriedade da mão de obra dos negros escravizados, motivo pelo qual passaram a apoiar a causa republicana, que estava em destaque. Essa mudança do regime político do Brasil, que passou da Monarquia para a República, não significou a alteração do quadro de exclusão da população negra do país. Como afirma Andrews (1991, p.26), os negros eram:

excluídos, seja politicamente, em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e a outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da 'teoria do branqueamento'; seja, ainda, economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.

A exclusão se estendia para o campo educacional, em que era comum as escolas imporem restrições à população negra ou até proibirem a sua matrícula, mantendo, assim, os negros afastados da escola.

As primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona os ensinos popular e profissionalizante.

O ensino popular era estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos e das escolas isoladas nos bairros. É na República que o ensino primário tem maior ênfase, ou seja, nesse período, vai-se enfatizar a disseminação da escola primária, a escola do povo.

Esse fato, por outro lado, tem, como pano de fundo, um caráter político e autoritário, pois a escola primária serviria aos republicanos como uma solução ao problema do voto e da representação, além de manter a ordem vigente, por meio da propagação dos valores morais e políticos republicanos.

Guimarães (2008) comenta que, no século XIX, quando os europeus deram início à colonização do Continente Negro e das Américas, como forma de justificar aos povos colonizados sua imposição de leis e formas de viver, procuravam mostrar a superioridade. Assim, para assegurar determinados direitos aos colonos europeus e defender suas atitudes, eles afirmavam, erroneamente, que os negros e os índios eram "raças" inferiores e passaram a "discriminá-los" nas suas colônias. Segundo Guimarães (2008, p.47)

[...] as teorias que procuraram compreender o preconceito racial (ou simplesmente o de cor) variam quanto ao objeto a ser explicado. Para a

sociologia, o preconceito racial decorre de um modo específico de construir as fronteiras de um grupo social a partir de marcas que são entendidas como raciais (o pertencimento a tal grupo deriva de origem biológica comum, transmitida hereditariamente, e demarcada por características fisionômicas, físicas, cognitivas e morais). Trata-se de explicar, portanto, a construção e reprodução de certos grupos sociais, referidos como 'raças', 'cores', 'imigrantes', ou 'etnias', que utilizam tais marcadores para identificar quem pertence ou não a um grupo. Para a psicologia social, ao contrário, a constituição do grupo não é objeto de investigação em si, a questão recai sobre por que, em um mesmo grupo, certos indivíduos e não outros desenvolvem atitudes e comportamentos negativos em relação a membros de outros grupos radicais.

Em nossa sociedade, os grupos etnocêntricos²⁰ se utilizam do preconceito, sendo esse um juízo pré-concebido de um grupo social, em relação ao que lhe é diferente, ou seja, é uma invenção da sociedade. Verifica-se que a sociedade demarcou, há muito tempo, e ditou os "lugares" em que o negro pode ficar e os "lugares" onde o negro não pode permanecer. Estamos nos entre-lugares na sociedade? Segundo Bhabha 1998, p.19-20:

O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação [nationness]*, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos "entre-lugares", nos excedentes da soma das "partes" da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)? (grifo do autor)

O entre-lugar é uma passagem, um movimento presente, de transformação ou transposição, de um sujeito que já não é mais ele mesmo, mas, também, não é totalmente outro. Esse é o movimento de Fronteiras como lugar de encontro, e não de divisão. Esta passagem é valorizada pelos realinhamentos culturais que circulam

²⁰ Etnocentrismo: é um conceito antropológico complexo, segundo o qual o julgamento ou visão de um grupo ou pessoa é baseado em valores e padrões seguidos pelo grupo social de origem desses indivíduos que realizam o julgamento.

na contemporaneidade e que ultrapassam fronteiras, transformando o mundo numa formação de entre-lugares.

Nessa segregação, não institucionalizada, a reação é abafada como forma de evitar o conflito. Muitas vezes, ouvimos discursos afirmando que a diferença está sempre no “outro”; e como “eu” não sou o “outro”, eu não consigo me incluir no processo. Esse discurso já está enraizado no cotidiano das pessoas, produzido por meio da linguagem e em locais institucionalizados. Foucault (1992, p.21), refere que:

[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

O discurso, por meio da afirmação de conceitos essencialistas não historicizados, dificulta a percepção dos processos de mudanças e transformações sociais que uniformizam e marginalizam os diversos grupos sociais. De fato, os conceitos que são socialmente (des) construídos discursivamente para marginalizar o “outro” contribuem para uma diferença cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba “eu” e o “outro” com os mesmos direitos de representatividade nas instituições sociais. Nesse sentido, as relações sociais e étnico-raciais nos processos educativos têm por finalidade, pela legislação educacional brasileira, a formação para a cidadania. Para Silva; Araújo-Oliveira (2004, p.6),

[...] cidadãos são mulheres e homens que tomando a história dos grupos a que pertencem nas mãos, empreendem luta para que todos, nas suas particularidades sejam reconhecidos, aceitos e respeitados, busquem garantias para participar das decisões que encaminharão os destinos da sua comunidade, da nação onde exercem sua cidadania, do continente onde vivem.

Nota-se, portanto, a importância de contar, com seriedade, a história dos grupos e das relações sociais que se estabelecem no exercício de cidadania, considerando as lutas por reconhecimento e aceitação das particularidades compartilhadas pelos sujeitos dos grupos sociais, entre eles os étnico-raciais em nossa história.

O autor reforça o entendimento de que a proximidade com os coautores da pesquisa, longe de ser um inconveniente, permite um melhor entendimento da realidade estudada. Então, a abordagem desse estudo está centrada nos processos de formação que foram mais significativos para os professores. Para orientar a compreensão das análises desses processos, foram utilizadas as seguintes temáticas: “*Escolha Profissional*”, “*Início da Atuação Docente*” e seu envolvimento com o “*Espaço do Ensino Universitário*”, que serão delineadas, ao longo destes eixos, em categorias mais específicas e significativas, que ajudaram a compor as significações imaginárias dos docentes Negros.

Assim como usei para construir a minha história de vida o conto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, para provocar meus coautores utilizei, da mesma forma, o conto, como um dispositivo na produção de suas narrativas. Dessa forma, serão apreciados como os processos de formação dos Docentes Negros influenciaram e influenciam em sua profissão. Nóvoa (2009, p.1) refere que “Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.”

Quando ouvimos falar em fronteiras, automaticamente nosso pensamento nos transporta para a ideia de limite de um lugar, estado ou uma parte de algum espaço. Porém, fronteira e limite, mesmo sendo considerados conceitos semelhantes, são distintos. O limite é a delimitação abstrata de uma área, e este é incorporado à fronteira. A fronteira significa um envolvimento de um espaço maior, que ultrapassa o limite e que vai mais além do território de cada Estado. Nesse sentido, as fronteiras e os limites são instituídos para manter e ampliar o poder de cada território. Nessa linha de estudo, os trabalhos realizados por Lopes (2012, p. 82) revelam que:

A ideia de fronteira sugere um excesso de horizontes, de possibilidades, de caminhos insuspeitos. Nesse sentido: Como pensar a fronteira, quando ela não se limita à linha pela qual um território se transforma em outro e tão pouco se reduz à sua simples dissolução?

Como pensar no imaginário de fronteira, em relação ao qual a superfície dos corpos – gestos humanos, falas, desejos, afetos – se mantém permeável e porosa, arrancando os personagens do espectro das identidades nacionais, comunitárias étnicas e/ou religiosas que os investem

e, ainda, dos espetáculos da mídia que os instrumentalizam frequentemente com vistas à produção de realidade?

Daí, a fronteira, por ser uma área limitada entre duas ou mais nações diferentes, possui uma realidade característica, mantendo uma relação de troca cultural entre as diferentes tribos ou povos que nela pertencem. A fronteira é, também, o reflexo de ambiguidades e de permeabilidades diversas no espaço e no tempo. Porém, a deliberação de uma linha fronteira não delimita a demarcação específica de “início” e “fim” de uma cultura, ou seja, as áreas de fronteiras podem representar áreas de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como, também, podem surgir como áreas de trocas interculturais e os consequentes hibridismos culturais. Para Bhabha (1998, p.27):

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro “com o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Cavaco (1975) menciona que as fronteiras podem ser limite, barreira e linha de separação política, mas fala, também, delas como lugar de contato, encontro e, de possível e desejável, cooperação, em torno do qual se conjugam interesses, esforços e estratégias de desenvolvimento e integração, nomeadamente, transnacional, inter-regional e interlocal. Assim, conforme Cavaco (1975, p. 271), “a fronteira não é apenas o limite simbólico do território [...] mas é espaço de encontros, de influências, de relações, de trocas, de cumplicidades, de cooperações e solidariedades, pela situação nas extremas, nos confins dos territórios e das soberanias nacionais”. Dessa forma, cada fronteira apresenta características singulares, principalmente pela diversidade de povos que podem estar nessa área, cada um com um conjunto de relações e práticas sociais, culturais e políticas que remetem ao seu país de origem. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 380) declara que “fronteira é um espaço bipolar e multiforme, um meio geográfico que exige uma quase necessidade de se transportar os seus limites [...]”. Em função de sua pluralidade e complexidade, é impossível a classificação de uma fronteira (como

espaço homogêneo), mas, sim, é possível aceitar que há fronteiras que se espalham por toda a extensão de um país. Assim, considera o autor: “[...] Este ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – cada fronteira é uma fronteira.” Em relação a essa questão, Carvalho (2006, p. 60) diz que a “[...] fronteira não é encarada como um limite intransponível ou uma barreira de proteção, mas como marco por onde se estabelece o intercâmbio dos fluxos de toda natureza.”

A discussão sobre o conceito de território tem sido uma das mais relevantes da última década, devido a análises que compreendem os fenômenos sociais a partir da (re)valorização da dimensão espacial da sociedade. Haesbaert (2006, p.18) apresenta três vertentes básicas para classificar o território:

1) *jurídico-política*, segundo a qual “o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal”; 2) *cultural (ista)*, que “prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço”; 3) *econômica*, “que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho”.

Decidi utilizar o significado de território oriundo das três vertentes: jurídico-política, cultural e econômica, para conhecer, por meio do imaginário social de um grupo, os sentidos e os significados que estes atribuem à moral, às leis, às classes sociais, aos hábitos, aos costumes, às tradições, à herança cultural, às instituições, à linguagem, aos sentimentos. Cunha (2008, p.185) fala o seguinte:

O território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder.

Nesse sentido, “devemos ter em mente esses três conceitos, ressonantes daquilo que constitui uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a

perpetuação da herança”. (HALL, 1998, p. 58). A cultura, pois, significa todas as práticas sociais dentro de um grupo, e os componentes existentes na sociedade que têm afinidades e que funcionam harmonicamente nas suas ideias, através de seus hábitos e costumes. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas”. (HALL, 1998, p. 51). A cultura, no campo etnológico, é o modo de viver típico, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, desta ou daquela etnia, sobre o qual gera sentido de pertencimento, que confronta com o de outros. Ela está estritamente ligada à noção de identidade. Sodré (1999, p.34) completa a percepção de identidade tomada neste estudo:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente.

Nota-se que é relevante o reconhecimento social na construção da identidade dos sujeitos, para além dos princípios do etnocentrismo²¹ de um modelo branco-europeu, e centrado na constituição identitária nas referências ancestrais.

A condição racial demonstra que, em muitos espaços sociais, a presença dos negros encontra fronteiras. A fronteira a que me refiro não é só uma linha que determina um espaço, um marco físico ou natural de um sistema simbólico e, embora a conceituação jurídica acarrete, por si só, os desdobramentos políticos, ela também encerra em si um significado que opera para além dos aspectos territoriais,

²¹Etnocentrismo: trata-se de uma visão que toma a cultura do outro (alheia ao observador) como algo menor, sem valor, errado, primitivo. Ou seja, a visão etnocêntrica desconsidera a lógica de funcionamento de outra cultura, limitando-se à visão que possui como referência cultural. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

definindo-se como marco de referência identitária. Nóvoa (1998, p.19) afirma o seguinte: “Hoje o mais estimulante ocorre nas fronteiras, nos espaços de transgressão disciplinar e de fertilização entre diferentes campos científicos, o que exige o recurso a uma panóplia diversificada de ferramentas teóricas e metodológicas”. As Fronteiras, ou linhas de frente, são os limites entre o que foi conquistado e o que ainda falta conquistar. As fronteiras territoriais são demarcadas pelos contornos de nossa soberania geográfica ou política, mas toda nação se consolida em outros *fronts*, como o social, o econômico e o cultural. E todos esses dependem da Educação, campo em que não há desafios externos vigiados por sentinelas, mas desafios internos enfrentados no dia a dia por professores.

A fronteira não se situa em nenhum dos polos que exercem funções opostas num raciocínio binário, isso porque ela é, ao mesmo tempo, um, outro, ambos e nenhum. A condição de fronteira é conflagrada pela situação de estar na borda, na margem, na barra. E não estar no centro é tanto estar distante quanto ser diferente, é ocupar a posição do ser “estranho” ao que é instituído pela sociedade. Porém, a fronteira recebe um significado positivo, pois é por meio dela que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir. A Fronteira é como o lugar de encontro, de movimento do *eu* com o *outro*, marcado pelas relações de poder.

Assim, além de abarcar amplos domínios, as fronteiras, muitas vezes, apresentam-se maleáveis e deslocam-se, ou são deslocadas. Se há dificuldade em pensá-las, em apreendê-las, é porque aparecem tanto reais como imaginadas, insuperáveis e superáveis. A fronteira figura um devir não apenas de lugar, mas, também, de situação ou época, a dimensão de fronteira postulada por Cunha (2008) possibilita – pelo contato e permeabilidade – o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, um “terceiro”, que se insinua na situação de passagem. A vida na fronteira da passagem do século XX para o XXI nos propiciou um momento de trânsito “em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no além” (BHABHA, 1998, p. 19). O trabalho fronteiriço gera uma produção artística que não

apenas retoma o passado, mas o renova, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que, além de inovar, interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade de viver.

Na linguística, a definição de “terceiro espaço” parte de que qualquer mensagem entre Sujeito e Objeto cria um lugar aberto a uma gama de possibilidades, que não seria vislumbrada nem pelo emissor nem pelo receptor. Hanciau (2005, p. 136-137) destaca:

Neste início do terceiro milênio nos encontramos exatamente no momento de trânsito em que espaço e tempo, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade. Residir no ‘além’ é ser parte de um tempo revisionário, que retorna ao presente para redescrever a contemporaneidade cultural, reinscrever a comunidade humana, histórica, ‘tocar o futuro em seu lado de cá’. Nesse sentido, o espaço intermediário ‘além’, torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora.

Sendo assim, o terceiro espaço rompe com o epistemológico, é um lugar de trocas críticas em que a imaginação ultrapassa as fronteiras, para incluir uma multiplicidade de possibilidades até então consideradas fora do padrão.

Para Bhabha (1998), o “terceiro espaço” faz referência ao lugar da hibridação, onde surge, a partir de dois sistemas culturais díspares, um novo espaço, suficientemente afastado das culturas das quais provém, e capaz de adquirir uma entidade autônoma e de desenvolver a sua potencialidade produtiva e criativa com os seus recursos próprios. Ele se opõe às categorias dualísticas e redutoras como “mesmo/outro”, “primeiro mundo/terceiro mundo” ou “Oriente/Ocidente”, por um compromisso teórico que parta de uma concepção cultural situada na miscigenação, na hibridação. É aqui que se dá o surgimento do conceito de “espaço intermédio ou terceiro espaço”, emergente da fissura que deixa de lado o multiculturalismo e a diversidade de culturas para dar lugar à articulação da hibridação cultural. O híbrido, para ele, é o espaço da resistência política das minorias reprimidas, em oposição às práticas culturais dominantes. Para Bhabha (1998), esta base teórica permite sair do binário, já que o “terceiro espaço” não pretende ser apenas um terceiro termo, mas, sim, uma possibilidade de algo, um entre-lugar.

Para Castoriadis (1987), o “terceiro espaço” é o lugar da criação, é outra matriz ontológica²², outra maneira de pensar o *ser*, não como algo determinado, pronto, dado e acabado. O *ser* como criação não se fecha em uma única determinação possível, pelo contrário, está sempre aberto, é sempre “*por-ser*” (CASTORIADIS, 1987, p. 230). Essas questões provocam a pensar o *ser* como fluxo, como rio, como magma²³, em constante transformação.

Somos todos, em primeiro lugar, fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade – fragmentos complementares, suas partes totais, como diria um matemático. A instituição produz indivíduos conforme suas normas e esses indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a reproduzir a instituição. A “lei” produz os “elementos” de tal modo que o próprio funcionamento desses “elementos” incorpora e reproduz – perpetua a “lei”.

Castoriadis (1982) refere que o paradigma da modernidade além de estar fundamentado no princípio da ordem e da separação ele contempla a razão. A razão nesse caso é se sujeitar ao procedimento empírico-racional, ou seja, nos faz submeter às regras da indução e da dedução e, sobretudo, aos princípios da contradição, da identidade e do terceiro excluído. O autor denomina este processo racional de lógica *identitária-conjuntista*.

A lógica *identitária-conjuntista* sozinha não domina o fazer/representar/dizer humano, que se singulariza por sua dimensão Imaginária, pois existem sociedades, do contrário existiria só uma sociedade. Contudo, sem a dimensão *identitária-conjuntista*, também não haveria sociedade, pois segundo Castoriadis (1982, p. 405):

²² O termo ontologia, na modernidade, assumiu o antigo objeto da metafísica: a *questão do ser* ou, mais especificamente, as determinações do *ser*. A ontologia quer a mudança e a abertura para a emergência do novo, pois *ser* é tempo. Castoriadis, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²³ Castoriadis elabora a noção de magma. A partir do termo, emprestado da geologia, Castoriadis faz uma analogia entre o magma de um vulcão, que tem uma parte sólida, em forma de rocha, uma parte líquida e uma terceira, gasosa. Com esse conceito, Castoriadis representa aquilo que é solidificado na sociedade - portanto, instituído, e aquilo que é novo, que é processo de criação: instituinte.

A instituição da sociedade é instituição do fazer social e do representar/dizer social. Nesses dois aspectos, ela comporta, ineliminavelmente, uma dimensão identitária-conjuntista, que se manifesta no *legein* e no *teukhein*. O *teukhein* é a dimensão identitária (que podemos também denominar funcional ou instrumental) do fazer social; o *legein* é a dimensão identitária do representar/dizer social que se apresenta especialmente na linguagem na medida em que a linguagem é também sempre, necessariamente, código. Mas vimos, também longamente, que a linguagem não pode ser somente código, que ela comporta ineliminavelmente uma dimensão significativa, referida ao magma de significações que é sempre também língua.

Podemos dizer então que o social-histórico é criação dos homens, e ao criar, instituem a linguagem, o conjunto de instituições e estruturas sociais, as leis, a cultura, a religião. São as significações imaginárias que alicerçam o social-histórico. A criação é o novo que obedece a uma realidade “objetiva” e uma representação “simbólica”. A partir dessas reflexões sobre a instituição, Castoriadis (1982, p. 159-160) complementa:

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto.

Percebe-se, então, que a sociedade opera sobre duas dimensões: A primeira, a dimensão *conjuntista-identitária*, e se caracteriza pela determinação, pela submissão do mundo a classes e domínios definidos, nela “a existência é determinidade” (CASTORIADIS, 1987, p. 243). Para a segunda, dimensão imaginária, a existência é significação. As significações são conectadas umas às outras por uma lógica denominada “magmática”. Dessa forma, o que torna uma sociedade unida são suas instituições e estas possuem um tecido (magmas) que as une como um todo, pois as instituições são realidades fluidas, inconscientes, que não podem ser apreendidas pela lógica *conjuntista-identitária*, Castoriadis (1987, p. 231). Então, “o magma das instituições imaginárias sociais” são criação. Assim:

Esse tecido é o que eu chamo de magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se

encarnam e, por assim dizer, a animam. Tais significações imaginárias são, por exemplo: espíritos, deuses, Deus, polis, cidadão, nação, Estado, partido, mercadoria, dinheiro, capital, taxas de juros; tabu, virtude, pecado etc. Mas também homem/mulher/criança, tais como especificados numa sociedade dada. [...] Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a — e não se esgotam em — referências a elementos "racionais" ou "reais", e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo.

Para Castoriadis (1982), o simbolismo²⁴ e o homem possuem uma relativa autonomia e liberdade em relação à linguagem. Se o homem não pode jamais sair da linguagem, ainda assim ele pode mover-se nela e com ela tudo questionar, inclusive a linguagem e suas relações estabelecidas com o homem. A linguagem constitui uma infraestrutura das sociedades humanas, e é por meio dela que advém o magma de significações, instituinte do social. O magma não é criado por nenhum sujeito específico, sendo justamente a matéria por meio da qual os sujeitos se criam e podem criar algo. Representa o modo de ser do social-histórico, porém Castoriadis (1982, p.284) ressalta que:

[...] o magma não para de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada. E é porque o magma é assim, que o homem pode mover-se e criar no e pelo discurso, que ele não é aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega - ou seja, que a linguagem é linguagem.

O magma é que garante a possibilidade da vida humana, sendo o “tecido imanentemente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade e de todos os indivíduos concretos que corporalmente a constituem” Castoriadis (1987, p.230).

Desse modo, pensar o social-histórico como autocriação “requer uma conversão ontológica radical” (Castoriadis, 1982, p. 237). Ou seja, propõe outra

²⁴ O simbolismo crava-se no natural e crava-se no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. [...] o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que eram suposto determinar), estando, ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de graus de liberdade. (Castoriadis, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 152)

forma de pensar o mundo instituído junto com o imaginário instituinte²⁵, a dimensão das regras e a dimensão da criação de significados. Esse é o paradoxo para onde aponta o pensamento de Castoriadis, Unir e afastar essas duas dimensões da vida, via imaginário radical²⁶.

Mais uma importante contribuição para entendermos o avanço da sociedade, a forma de funcionamento do imaginário social e dos paradigmas foi dada por Castoriadis. Segundo este autor, deve-se pensar de uma nova maneira, a partir da imaginação e do imaginário. “É impossível compreender o que foi, o que é a história humana, fora da categoria do imaginário” (Castoriadis, 1982, p.192). Refletindo sobre o tema, Losada (2006, p.24-25) afirma:

[...] o projeto teórico de Castoriadis implica um novo referencial teórico, isto é, uma nova maneira de entender o ser, uma nova compreensão do homem, assim como uma nova maneira de organizar o conhecimento [...] Inverter o procedimento tradicional significa, fundamentalmente, inverter um tipo de saber (um tipo de conhecimento) que reduz o humano ao físico ou ao biológico. Nesse sentido, o imaginário, que tinha sido destituído pela razão (em A República de Platão, os poetas devem ser coroados e, depois, expulsos da cidade), passa, de repente, para o centro epistemológico. Ou seja, é preciso começar a pensar a partir do imaginário.

A partir das reflexões apresentadas sobre o significado do “Terceiro Espaço” para Rosa (1962), Bhabha (1998) e Castoriadis (1987), podemos compreender que não é possível pensar a realidade somente em termos de ordem (cosmos) ou desordem (caos). Entre os dois, existe a possibilidade de estabelecer uma espécie de terceira dimensão, denominada magmática (o mundo da indeterminidade), pois esta responde pelas realidades “inconsistentes” e fluidas, mais próximas do fluxo heraclítico que da permanência parmenidiana. Existe uma dimensão fluida, aberta (criadora) da realidade, inserida no mundo das significações, no inconsciente e no social-histórico, e não pode ser captada pela lógica conjuntista-identitária (mundo das determinidades).

²⁵ Instituinte - é tudo aquilo que pode vir a ser, a possibilidade de. Ver, CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

²⁶ Imaginário Radical - É a faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram. CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982, 154.

Com base nos estudos de Castoriadis (1987), busquei conhecer o imaginário instituído e instituinte dos Docentes Negros em torno das questões que envolvem a Docência no Ensino Universitário, para explicar a heterogeneidade da vida humana via imaginário social, pois “todo imaginário é um desafio, uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção. O imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes” (Silva, 2006, p.8). As histórias de vida dos Docentes Negros estão carregadas de significações que foram produzidas socialmente. Assim, para conhecer os sentidos que os processos de formação produzem e foram produzidos nos sujeitos da pesquisa, significa levar em conta o processo histórico de vida e sua memória. Então, o imaginário desses professores será conhecido por meio da dimensão simbólica²⁷, onde o imaginário se cria e se expressa a partir dos sentidos e dos significados atribuídos em torno da Docência. Dessa forma, imaginário é o campo da produção das significações que o engloba e ultrapassa a dimensão simbólica que se abre para além da inversão dos termos opositivos (sujeito/objeto; dito/não dito; sentido/não sentido), desconstruindo as verdades absolutas. Essa nova perspectiva somente pode ser alcançada por meio de uma compreensão e aceitação da perspectiva do “outro”.

Ao reconhecer o caráter de toda ordem social simbolicamente instituído, torna-se possível lidar, metodologicamente, com a indeterminação relativa das ordens e dos contextos que configuram a existência da sociedade. As categorias analíticas são conceitualizadas como categorias práticas, podendo ser utilizadas conforme o eixo de análise priorizado na investigação: a instituição, o indivíduo, os grupos, as questões étnico-raciais, os sistemas de poderes, deslocando assim o

²⁷ Os sistemas simbólicos, para Castoriadis, consistem "em ligar a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer consequências - significações no sentido amplo do termo), e fazê-los valer como tais, ou seja a tomar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado" CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.142.

debate epistemológico entre validade e sentido na construção do conhecimento social. É a partir dessas questões que

o sentido, a significação, a idealidade são criadas para a sociedade; a validade também. A distinção sentido/validade é constitutiva da instituição da sociedade. Ela é o pressuposto das distinções correto/incorreto, lícito/proibido, etc. [...] Mas essa distinção é totalmente insuficiente. Outra questão, muito mais grave, surge a partir do momento em que reconhecemos, como somos obrigados a fazer, que cada sociedade cria, não somente o que para ela tem sentido, mas também o que para ela é validade e válido. (Castoriadis, 1982, p. 44)

Por esse viés, pensar essas questões é desacomodar ou desordenar tudo aquilo que está instituído em nossa sociedade. Balandier (1997) refere que a desordem é um conceito importante para se compreender a sociedade moderna, na qual predominam o movimento e a incerteza. O movimento se realiza em múltiplas formas, vistas por muitos como armadilhas ou como máscaras da desordem. Considerando que ordem e desordem são duas faces da mesma moeda e que se referem sempre à relação do todo e das partes nos conjuntos de elementos e nas sociedades, Balandier (1997, p. 47) as define da seguinte forma:

Existe 'ordem' quando os elementos não existem sem ligação, mas têm entre si um princípio de unidade que os faz participar, ao mesmo tempo, de um conjunto único [...]. Existe desordem quando os elementos de um conjunto, fazendo parte desse todo, comportam-se como se não fizessem parte.

A desordem, a turbulência, a desorganização e o inesperado fascinam, representam a busca de inscrição do Outro, o seu lugar nas fileiras da memória coletiva. Balandier (1997, p. 121) revela que: A desordem é, geralmente, vista sob o aspecto do mal ou do inesperado, do incomum. Por isso, todas as sociedades reservam um lugar para ela, mesmo temendo-a; por não terem a capacidade de eliminá-la, precisam encontrar formas de compor-se com ela. O autor lembra que a natureza não é linear, nada pode ser reduzido à simplicidade, à ordem e à desordem. As questões não são reduzidas a um par opositor, mas tornadas parte integrante umas das outras. A ordem encontra abrigo na desordem, o aleatório está constantemente a refazer-se, o imprevisível deve ser compreensível

Então, com base nessas premissas, desenvolvi minha pesquisa, percorrendo, a partir dos imaginários instituído e instituinte dos Docentes Negros, esses “entre-lugares”, essas ordens e desordens que fornecem o campo do imaginário para a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade, novas fronteiras, bem como os postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Nesse sentido, nas linhas fronteiriças, além das relações econômicas e políticas presentes, estão as relações culturais desenvolvidas, nas quais os sujeitos de cada país, de cada estado, de cada lugar estão em constante contato com culturas diferentes. Por meio dessas culturas compartilhadas, tanto de um lado quanto do outro de cada fronteira, as relações são ampliadas e marcadas por diferentes aspectos da vida social dos povos que convivem com esses fatores.

A profissão docente abrange singularidades que a diferenciam dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, como se tivéssemos de subir degrau por degrau uma escada, cujo topo não conseguimos enxergar. Assim, a compreensão da complexidade que encerra o entendimento do significado de fronteira, ao mesmo tempo, questiona e instiga a estudá-la, a fim de que se possa compreender e conceber o que se chama de “entre-lugares” vividos pelos Docentes Negros, como poderemos conferir a seguir.

4.1. Escolarização

4.1.1. Educação Básica

A enorme desigualdade na partilha da renda no Brasil coloca o país distante de qualquer padrão reconhecível, no cenário mundial, como razoável em termos de justiça distributiva. Em 1999, segundo pesquisas do Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA)²⁸, cerca de 54 milhões de brasileiros eram pobres, dos quais 22 milhões indigentes. Esse enorme contingente de pobreza atinge 34% da população brasileira. Dessa forma, o excessivo e vergonhoso tamanho da pobreza está diretamente relacionado à intensidade da desigualdade.

Durante muito tempo, a relação excludente mantida na prática social mais ampla fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidos ao fracasso escolar. Várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontavam para uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que os governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Conforme o depoimento,

Isabel, nem sei poderia considerar aquilo como casa, lembro que mudamos (para Santa Catarina) e levamos só os pertences que poderiam ser levados de ônibus. Arranjamos um lote e meu pai pegou os troncos de árvores, era só um quadro com uns paus fincados no chão, e uma lona que cobria tudo! Uma peça só para toda a família. Só meu irmão mais velho que frequentava a escola e com isso garantia comer a merenda. Porém, ele tinha muitas dificuldades em realizar as atividades da escola. Meu pai sempre dizia que ele tinha a cabeça fraca para o estudo! Mas ele era homem e meu pai dizia que ele precisava estudar. A comida para todos sempre foi pouca e a minha irmã, que na época tinha 9 anos ficava em casa cuidando de mim e do meu outro irmão de 2 anos. A escola era muito longe e todos não podiam frequentar meus pais trabalhavam o dia inteiro. (Livala)

²⁸ Dados do programa de pesquisa, coordenado pelo (IPEA) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que iniciou em março de 2001. Os técnicos do IPEA, Sergei Soares e Alexandre Marinho, com suas respectivas equipes, também participam da realização do programa.

Observando nessa direção, pode-se afirmar que a educação escolar, historicamente, tem sido uma das responsáveis para que essas minorias tenham posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é, também, uma questão de saber, de poder, e de saber/poder. De acordo com Silva (2000), “a própria história do termo mais fortemente polêmico, o de ‘raça’, está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados” (2000, p.100). Conforme estudos de Rosemberg (1987), foi detectado que o negro tem uma trajetória escolar muito mais difícil em comparação à das crianças brancas. A pesquisadora ressalta que as dificuldades, sobretudo as condições financeiras, impulsionam o negro de maneira precoce para o mercado informal de trabalho, fator que contribui para a repetência e a evasão escolar, como podemos verificar,

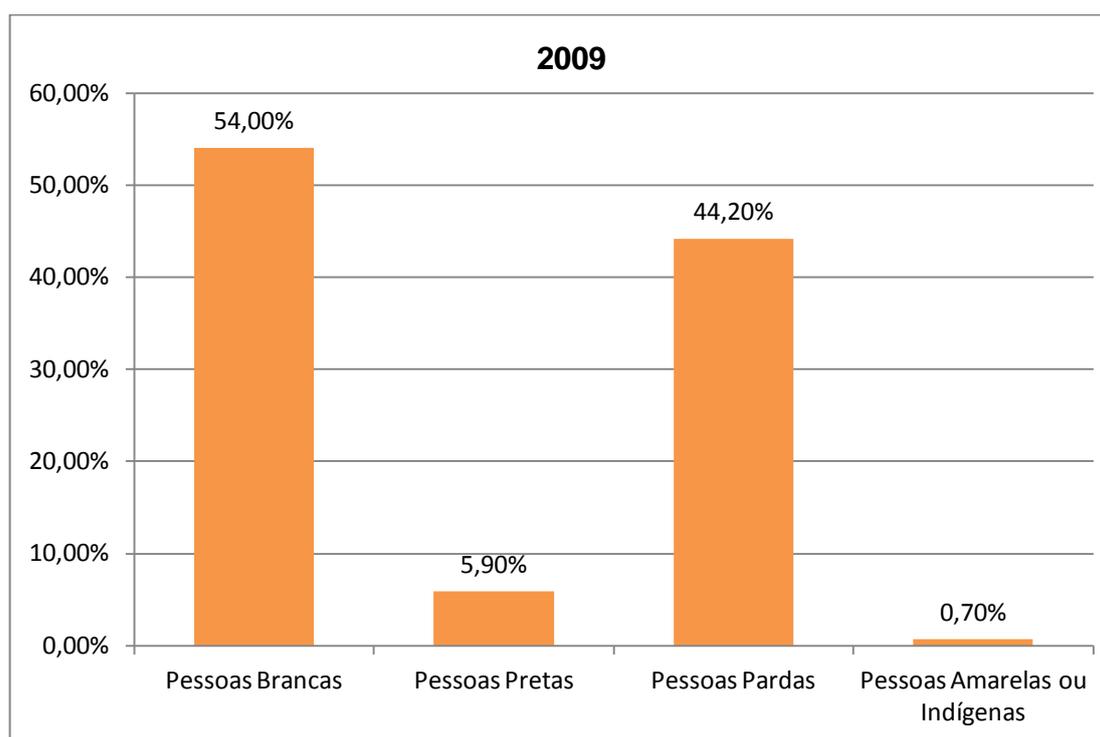
[...] Eu sei que meus irmãos e eu gostávamos de ir à escola, nunca fomos alunos nota dez, mas tínhamos interesse pelos estudos. Lembro que teve um período que meu irmão cansado daquela miséria em que vivíamos, ele já era adolescente acho que tinha uns 13 anos, queria ter seu próprio dinheiro. Decidiu que iria conciliar o trabalho e o estudo e foi trabalhar de auxiliar de pedreiro. Aconteceu o óbvio, no segundo mês de trabalho já abandonou a escola pelo cansaço. Com a minha irmã mais velha não foi diferente, aos doze anos já cuidava de uma criança pequena em uma casa de família. No início a família apoiava seus estudos, mas não demorou muito tempo ela abandonou seus estudos. Sabe isso me fez refletir uma coisa... Será que foi por isso que consegui ir para a escola? Pois é, eu entrei mais tarde mesmo!(Livala)

Dados do IBGE²⁹ (2010) revelam que, em 2009, a população brasileira era composta por 191.796 milhões de pessoas. No Brasil, os Índices de Desenvolvimento Humano, o (IDH) de brancos e negros são bem diferentes

²⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A classificação para a população por raça/etnia no Brasil, Brancos, Pretos, Pardos e Indígenas ou Amarelos.

(considerando-se negros as categorias preto³⁰ e pardo³¹, do quesito cor/raça, do IBGE). Conforme o relatório de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD, de 2005³², sobre os 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.

Tabela 5 - Quadro geral Dados Estatísticos do IBGE – População Brasileira



Ressalto que o Brasil é tido como a segunda nação em população de ascendência negra do mundo, sendo a Nigéria a primeira. Isso tem influenciado na educação, pois a grande maioria dos alunos que se encontram nas condições do

³⁰ O termo apareceu inicialmente no século X e designa uma pessoa de pele escura, mais particularmente originária da África subsaariana. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Negros>. Acesso em: 11 de jan. de 2011.

³¹ Termo brasileiro oficialmente utilizado para descrever alguém de origem mestiça. Existem terminologias tradicionais usadas no Brasil para vários tipos de pardos: mulatos para descendentes de brancos e pretos; caboclos e mamelucos para descendentes de brancos e indígenas; cafuzos para descendentes de pretos e indígenas; curiosamente, parece não haver uma terminologia além de pardo para definir alguém que seja descendente de brancos, índios e pretos simultaneamente.

³² Disponível em <http://www.pnud.org.br/rdh/>, acessado em 18/08/2009.

quadro anterior, frequenta a educação básica na escola pública. Os segmentos mais abastados realizam seus estudos em escolas privadas que garantem melhores condições para o acesso às vagas das universidades públicas. Segundo Paixão (2004, p. 15):

A maior taxa de analfabetismo dos negros/as parece refletir, comparativamente, as piores condições de vida dos afrodescendentes; concomitantemente, a ação do preconceito racial em sala de aula e no ambiente escolar e a falta de expectativas de melhor colocação profissional, levando em conta as sinalizações pouco promissoras enviadas pelo mercado de trabalho para este grupo. Deste modo, não haveria motivo para que as políticas de erradicação do analfabetismo no seio da população como um todo se fizessem acompanhar por diversas medidas complementares que permitissem, ao mesmo tempo, a paulatina redução da taxa de analfabetismo e a superação das desigualdades raciais.

A pesquisa do IBGE demonstra um panorama já evidenciado por estudos que vêm sendo realizados por: Rosenberg (1980 e 1987), Pinto (1981 e 1987), Hasenbalg (1979) e Silva (1980), entre outros. Esses pesquisadores ressaltam a importância de análises acerca da interface entre escolarização e relações étnico-raciais nos diferentes níveis de ensino e em diferentes campos, desde as políticas educacionais até as ações em sala de aula.

Algumas pesquisas têm mostrado que o preconceito e a discriminação raciais fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos/as negros/as que frequentam os bancos escolares. As práticas discriminatórias iniciam na pré-escola, como mostra Cavalleiro (2000); continuam no ensino fundamental, respectivamente, do 1º ao 4º ano, como refere Algarve (2004), e do 5º ao 9º ano, como analisa Souza (2005), persistindo no ensino médio, como afirma Andrade (2006). Esse fato vem ao encontro do depoimento a seguir.

Eu era a única que tinha, digamos assim, com condição econômica menor, imagino na época, eu lembro que nós morávamos num lugar que você poderia dizer é como uma favela. A minha casa não tinha uma estrutura, e minha mãe logo que ela saiu da casa de minha Avó, ela conseguiu um terreno e esse terreno quando nós fomos morar lá era um

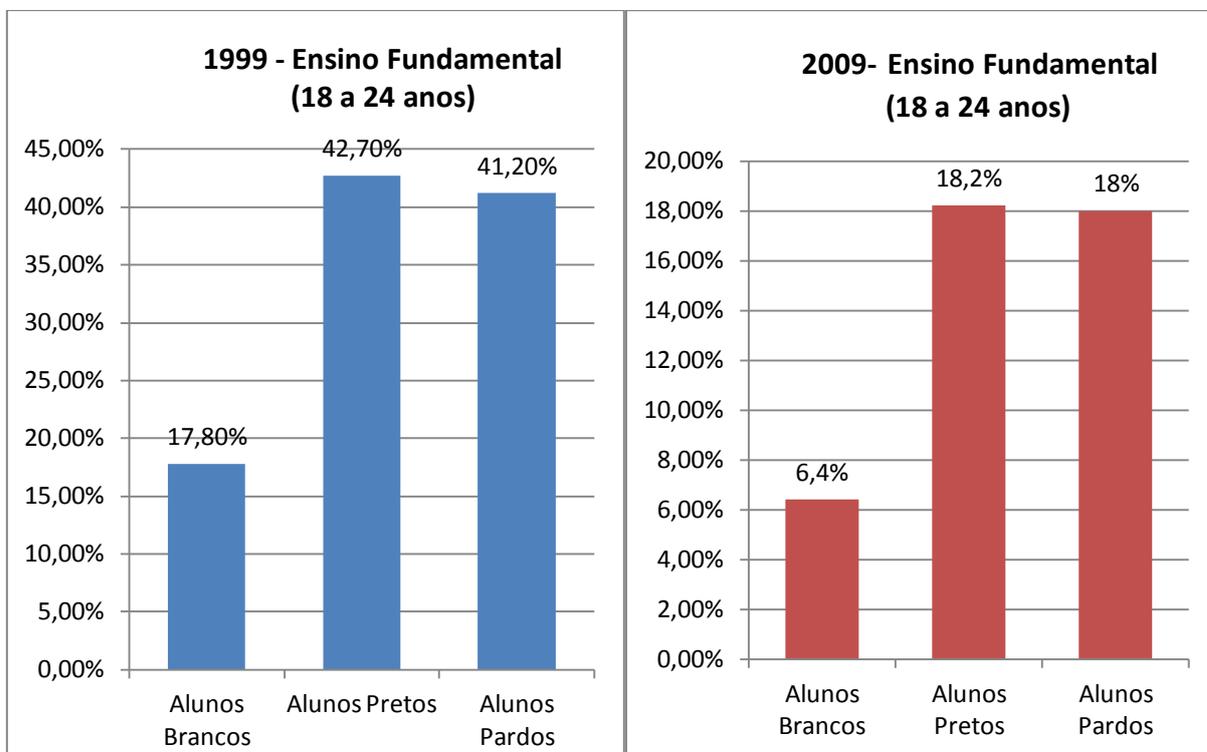
terreno que foi avançado (invadido), logo que foram para lá tinham aquelas tendas a gente ficou lá e até nós construirmos a casinha, eram casas de taípa³³, eram casas bem pobres. Eu sei que lá na escola muita gente sabia que eu era pobre que morava na periferia e um episódio que sempre assim, marcou como eu não tinha condições de ter livros, não podia comprar livros, às vezes, eu pedia emprestado de alguns colegas ou copiava tinha horas que eu copiava o livro inteiro quase inteiro para ter as questões quando precisava e uma coisa assim, em vez e sair para o recreio eu sempre gostava de ficar na biblioteca porque era um momento que eu podia ler, pesquisar e foi um pouco assim, a minha vida. Eu sei que teve um episódio, na sala de aula, eu sempre tirava notas boas e houve um momento que eles colocavam o nome dos alunos que tinham tirado as melhores notas e numa dessas situações o meu nome foi para o quadro como as melhores notas. Uma das colegas ficou muito zangada e disse assim: “Mas como essa moreninha favelada não tem nem dinheiro pra comprar livro e está aí no quadro?” Eu fiquei muito assustada, eu vi ela chegar, justamente quando ela estava falando eu estava lá! Eu fiquei parada calada, e os outros ficaram todos se olhando e quando ela olhou assim e me viu ela só fez aquele olhar e virou a cabeça e saiu. E aquilo me deixou tão chateada, que me fez pensar eu não quero ir mais para aquela escola! (Esanju)

Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA³⁴, (2010), em 1999, no ensino fundamental, enquanto das pessoas brancas que estavam com idade superior à estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a média era de 17%, a média dos alunos Pretos e Pardos era o dobro nessa mesma modalidade de ensino.

³³ Taipa: A Taipa em “Pau a Pique”, é um processo milenar de construção. Os Portugueses trouxeram-na para o Brasil, quando só havia as ocas dos índios, e a difundiram de norte a sul do país. Tornou-se, assim, uma das manifestações mais tradicionais de nossa arquitetura, e teve seu período de excelência durante o ciclo do ouro em cidades como Ouro Preto, Congonhas e Diamantina.

³⁴ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>, acesso em 19/09/2011.

Tabela 6 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Fundamental



Em 2009, na mesma faixa etária, podemos observar que o número de alunos Pretos e Pardos, na mesma modalidade de ensino, com idade avançada diminuiu, embora esses alunos tenham permanecido, ainda, com percentagem maior que a dos Brancos. Esses fatos podem ser conferidos com o relato da professora:

Quando fui para a escola aos 10 anos, no início, achei aquilo tudo uma maravilha! Depois de algum tempo, percebi algumas diferenciações que faziam em relação a mim e as outras crianças brancas, e que tinham, digamos assim, um poder aquisitivo melhor. Um dia uma colega disse que não queria sentar ao meu lado porque eu era preta e tinha o cabelo escabelado. Quando eu comecei a frequentar a escola, estava digamos assim, “fora do padrão” dos meus colegas. Sentia-me um pássaro fora do ninho. Eu era a mais velha da turma da primeira série (primeiro ano), a única aluna negra, a que morava

longe, a que não tinha o material completo exigido pela escola e provavelmente à única que tinha um uniforme e um único sapato. Ah, e provavelmente a que comia todinha a merenda por pior que fosse. Eu não tinha livro precisava copiar e poucos colegas queriam sentar ao meu lado. Copiava tudo bem ligeiro durante a aula para poder copiar as coisas dos livros. Aliás, a minha irmã também entrou na escola mais tarde, pois tinha para si as obrigações com os afazeres da casa. (Livala)

Gonçalves (1985) analisa que o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nas escolas, por meio de mecanismos ou do funcionamento do ritual pedagógico entendido como a actorialização³⁵ da prática pedagógica vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Os dados alarmantes da escolaridade dos alunos pretos e pardos comprovam as desigualdades raciais existentes no Brasil, denunciando que a democracia racial ainda é um mito. Ao incluir e trabalhar com professores e alunos as questões étnico-raciais nos currículos estaremos desmitificando fatos ocultados da história dos negros, pois nós não estaremos só revendo a história, mas visitando novamente um imaginário com o peso de preconceitos, contradições, manipulações, deformações e conspirações, velando, talvez, o futuro e também o presente. Esses fatos contribuíram para que os professores, muito cedo, percebessem o tratamento diferenciado sofrido pelo diferente.

E assim, foi muito importante pra mim essa experiência por que tem aquelas questões assim: O que é a escola privada? Imagina assim, a escola privada a gente sempre sabe que existem aqueles pessoas que são de classes mais abastadas, alunos que pagam, porque podem e também existem aquelas pessoas que como eu era bolsista que não era da mesma classe social. E isso eu sei que até causa, naquele meio,

³⁵ A *actorialização* instaura a **pessoa** e regula a questão do *ator* e sua relação com o discurso. O ator é efeito de construção do próprio discurso e apoia-se no *actante*, que é uma abstração narrativa do ator individualizado e figurativizado e que possui caráter formal anterior a qualquer investimento semântico. (GREIMAS & COURTÉS, 1989, p. 34).

alguns dizendo o que você está fazendo aqui? Como se esse não é o lugar dele ali. [...] eu sentia isso com os pais e os colegas mas os professores não discutiam essas questões. Eu acho que isso então foi a minha experiência, um único momento que eu me senti bem foi quando eu disse: Eu quero sair dessa escola! (Esanju)

Desse testemunho pode-se concluir o quanto é importante a ação do professor que, além de motivar a permanência do aluno na escola, poderá contribuir para a desconstrução de mitos, inserindo as diferenças sem sistemas classificatórios, pluralizando o acesso às histórias de outras origens. Cabe aos futuros profissionais da educação saberem trabalhar a multiculturalidade. Em relação ao silêncio dos professores, Cavalleiro (1999, p.51) destaca:

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas [...] um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola flagra situações que constataam a existência de um tratamento diferenciado [...]

Então, ninguém nasce preconceituoso, as pessoas aprendem tudo, inclusive a serem preconceituosas. Podemos constatar, pois, que a escola participa de um importante papel na desconstrução dos estereótipos, que, por meio de atitudes preconceituosas e discriminatórias, impregnados na mente dos alunos, inferiorizam e ridicularizam o outro em face de seu fenótipo, conforme refere a docente,

assim como minha irmã, eu sofria preconceito dos colegas, mas minha professora nunca falava nada, aliás, sempre dava um jeito de trocar de assunto. Meus colegas riam da maneira como minha mãe penteava os nossos cabelos, punham apelidos na gente. Ah, nós nem sabíamos o significado de cabelo pixaim, porém nós achávamos que deveria ser algo horrível, pois eles debochavam de nós dizendo assim: “- ô nega do cabelo duro, ô nega do cabelo pixaim faz isso, faz aquilo!” As minhas professoras sempre

foram brancas, talvez não soubessem como lidar com a situação, e como eu era a única aluna na sala achavam melhor se calar. Percebia a diferenciação que faziam comigo e minha irmã na escola por sermos negras e pobres. (Livala)

Conforme o relato, podemos perceber que as expressões pejorativas dirigidas às meninas adolescentes negras, em relação ao cabelo delas (“cabelo pixaim”, “cabelo de Bombril”, “cabelo ruim”, “cabelo bandido, se não está preso está armado”, “cabelo rebelde”, “cabelo duro”) e à cor da pele, no momento em que as interações se estabeleciam, constituíam-se em um preconceito racial visível, explícito. Nesse sentido, Santos (2006, p.18) interpreta que:

A percepção negativa desse atributo físico, nas relações entre alunos, evidencia a concepção de inferioridade do negro, caracterizado para além da cor. A cor deixa de ser, num primeiro plano, a marca da diferença, dando lugar para o atributo cabelo. Este passa a constituir um estigma mais funcional. Ou seja, o negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, se referir diretamente à cor/raça.

Gomes (2006) refere que os apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos alunos negros e que são, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência, mas que podem ser apresentados com outros significados: intriga, fuxico, piolhos, mau cheiro. É com expressões como essas que professores rotulam os alunos, com palavras de sentidos pejorativos, sem o conhecimento real dos seus significados, reafirmando, assim, o preconceito:

Reclamava em casa das intrigas, mas minha mãe dizia para eu não dar atenção a esses fatos e sempre dizia: “- O importante minha filha é sempre estar limpa, cuide para não se sujar e cuide do seu material. Eu sentia que minha mãe não sabia lidar com essa situação, ela silenciava diante dos fatos” (Livala)

Nesse depoimento, é possível perceber que os pais não sabiam como lidar com a situação de rejeição sofrida pelos seus filhos e mudavam de assunto. Dessa

forma, assim como os professores eles também silenciavam diante dos fatos ocorridos. Orlandi (1992, p. 31-32) aborda esse aspecto, estabelecendo o silêncio como objeto possível de análise da linguagem:

O homem está 'condenado' a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à 'interpretação': tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico.

É perfeitamente possível que alguém, diante de uma situação de discriminação, preconceito ou racismo não entenda o que está acontecendo. Assim, o olhar para o mundo que as formações sociais, ideológicas e discursivas estabelecem pela história das interações entre os sujeitos e os sentidos produzidos como decorrentes dessas interações, estabelecem, ao mesmo tempo, um ponto cego, alheio ao foco do olhar, e que se torna palco de uma nova história de sentidos produzidos pelas contradições e pelos conflitos do que não se sabe, do que não se percebe. Observa-se então que o silenciamento produzido nas relações de dominação entre as nações é reproduzido no interior da sociedade colonizada. Da mesma forma que as elites silenciam frente ao país dominador, fazem que o povo silencie frente a elas.

Essas questões nos fazem refletir que, hoje, é possível criar um novo ambiente de estudo para os discentes negros, um ambiente em que sejam vistos e reconhecidos como parte da história. Em uma análise pontual sobre a necessidade de reformulações metodológicas para se educar para igualdade, Munanga (1998, p. 35) refere que:

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. [...] a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

A forma como somos educados define nossas ações, nossas visões de mundo e nossa maneira de compreender a realidade. Sabemos que somos

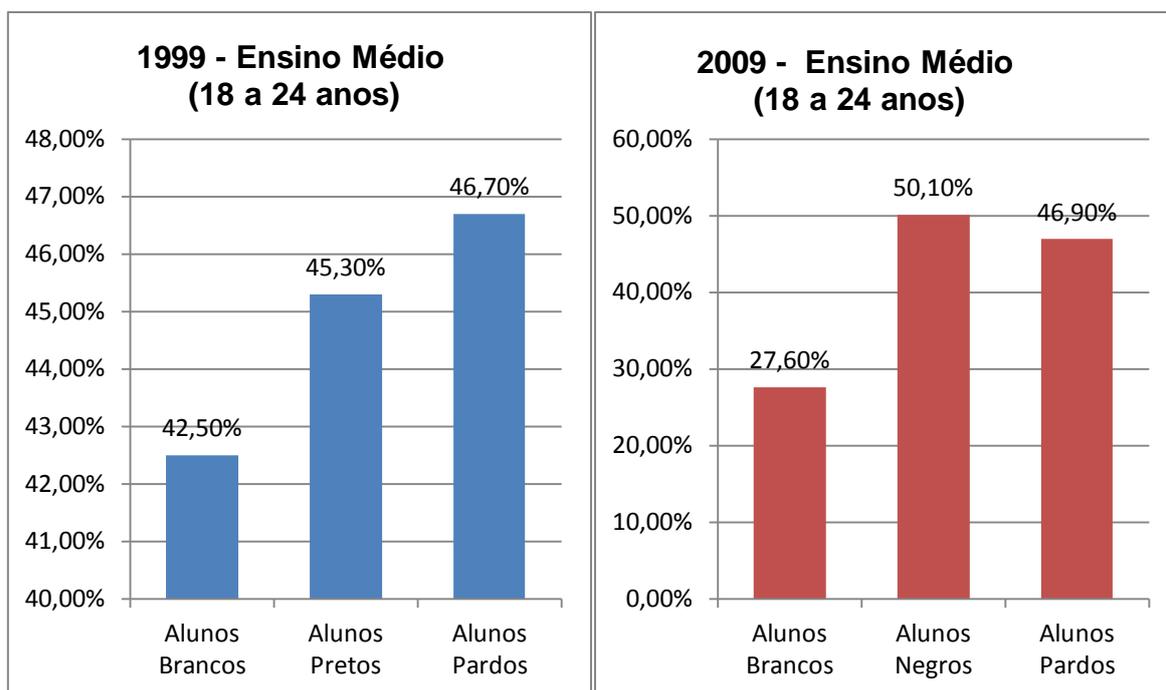
educados por um modelo que prioriza a visão de mundo europeia e desqualifica nossas culturas.

Ah, eu detestava as aulas de História do Brasil. Na época do 13 de maio, minha professora costumava contar as histórias dos negros africanos vindos para o Brasil. Que vinham entulhados, sujos, com fome, com maus hábitos, eram selvagens, que precisavam apanhar para trabalharem nas lavouras de café e cana de açúcar e tudo mais. Que os brancos tiveram que ensinar eles serem civilizados, deveriam se portar, terem religião. Eu odiava tudo aquilo. Eu dizia assim: “- Os meus antepassados não vieram naquele navio! Eu não quero acreditar nessas coisas que essa professora fala!” Pois ela sempre colocava para baixo o meu povo e eu sentia que meus colegas me olhavam com preconceito sobre as questões que ela falava. Não me lembro dela falar das coisas boas de nossas origens. (Livala)

Desse modo, podemos ver que as teorias e o modelo de educação, desde há muito tempo, estão focados no saber do colonizador. Por isso, a pesquisa em educação que pretende ser transformadora deve ter outros olhares e outras abordagens, que permitam conhecer outras visões de mundo e diferentes maneiras de ensinar e aprender. Além de buscar esses outros olhares e abordagens, é importante, também, colocá-los em prática para que, de fato, haja reconhecimento e valorização dessas formas diferenciadas de educar e educar-se.

No do Ensino Médio, o quadro geral mostra que a porcentagem de alunos Brancos, Pretos e Pardos, em 1999, cursando o período escolar fora da idade era praticamente proporcional. Porém, em 2009, houve uma diminuição significativa de alunos Brancos cursando a série em idade avançada e um aumento de 5% dos alunos Pretos. Praticamente não teve alterações em relação aos alunos Pardos, como podemos conferir no quadro logo a seguir.

Tabela 7 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Médio



Os dados apontados nos quadros anteriores, no campo da educação, podem pressupor a instauração de inesgotáveis disputas em torno de diferentes concepções de sociedade, educação, escola, currículo, conteúdo, didática, avaliação, e assim por diante. Ao mesmo tempo, podemos observar que o índice de atraso dos alunos Pretos e Pardos ainda é significativo.

4.1.2. Estudo e Trabalho

A seguir, o relato da professora confirma que, desde cedo, o aluno negro já inicia a trabalhar para ajudar no sustento da família e no seu próprio sustento, ratificando as informações da pesquisa no que se refere à realização do período escolar fora da idade, iniciando seus estudos mais tarde. A permanência na escola também é motivada pelo incentivo de continuar os estudos, em especial, pela influência de alguma pessoa.

Quando fui para o Segundo Grau (Ensino Médio) eu trabalhava de empregada doméstica em uma casa de

família. Aliás, era a mesma professora que me ensinou a gostar de matemática aos 15 anos! Primeiro minha mãe trabalhou lá como faxineira em troca de algumas aulas particulares de matemática que ela dava para mim. E depois, eu cuidei do primeiro filho dessa professora para sustentar meus estudos e comprar minhas coisinhas. Mas ela sempre me incentivava em continuar os meus estudos. Sempre dizendo que era a única coisa que não poderiam tirar da gente, o estudo, o saber e o sonho de seguir em frente para mudar nosso destino! Estudava a noite, depois de um dia inteiro de trabalho. Sempre realizava os meus trabalhos sozinha, pois os grupos eram formados por afinidade. Porém, procurei fazer sempre as coisas com calma e fui terminando aos poucos os meus estudos, sempre trabalhando e estudando. Daí eu terminei o Segundo Grau quando tinha 24 anos. (Livala)

No relato da professora, fica evidente que a questão social e racial é um elemento que impacta no acesso, na permanência e no sucesso escolar do aluno negro. O fenômeno do racismo, a reprovação, conciliar trabalho e estudo são elementos presentes nas desigualdades educacionais e geram obstáculos para a permanência, sobretudo dos alunos negros, nas escolas.

Então, daí quando eu tinha 15 anos, eu fui morar com o irmão mais velho, aí era pra vim estudar e trabalhar. Então aqui tem um aspecto que eu acho importante na minha trajetória, eu diria assim, que envolve a questão profissional, que desde a infância, como um sujeito negro e trabalhador eu tive que articular esses dois saberes: estudo e trabalho. Eu acredito que a maioria dos estudantes negros precisam dominar essas duas categorias. Se você só trabalhar, você não consegue avançar em alguns processos, se você só estudar não dá, porque aí não tem que te dê sustentação. E isso é um desafio muito grande que tem. Então eu fui para Porto Alegre, trabalhei, estudei, fiz um curso técnico [...]. (Loneke)

Podemos observar, então, que o fato de o aluno negro ter que conciliar trabalho e estudo é um fenômeno que envolve, direta e indiretamente, vários campos sociais na estruturação e na disputa por distintos tipos de capital, posições, afetos e possibilidades de (re) definição de critérios de visão e de classificação do mundo social. No entanto, é inegável que a escola constitui, também nesse caso, um espaço privilegiado para sua manifestação, observação e intervenção.

[...] Lembro que o meu primeiro ano, segundo e terceiro ano foram numa escola pública. Eu lembro que fui com ela (uma colega), e a gente ficou 1 h numa fila muito tempo até que nós conseguimos a vaga e eu comecei na escola pública. Mas quando eu comecei no primeiro ano eu fiquei tão feliz porque pra mim sair daquela condição disse para mãe: “- você não tem mais compromisso com ninguém, vai cuidar da tua vida eu estou na escola pública!” (Esariju).

As representações sociais que os alunos fazem da escola também são importantes. Ali circulam, com suas proposições, imposições e proibições, adquirem sentidos e produzem “efeitos de verdade” nos processos de fabricação de sujeitos, na construção e legitimação de determinados saberes, subjetividades e distâncias sociais. Sem mencionar que as “grandes enunciações”, nas quais tais representações se tecem, interpelam todos os indivíduos e grupos sociais, independentemente de eles estarem ou não nos espaços de educação formal.

4.2. Pessoais

4.2.1. Escolha Profissional

A escolha profissional aponta, desde há muito, que as possibilidades dessa escolha não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que vive o jovem.

[...] eu não tinha o Magistério, eu fiz alguns cursos. Entrava na sala de aula quando estava cursando o ensino médio e pronto. A prefeitura tinha muita necessidade de professores e a maioria dos professores eram professores que não eram formados, assim não tinham Licenciaturas e nem Magistério. E, nessa época quando eu assumi, principalmente o ensino lá fundamental, que era os anos iniciais eles faziam entrevistas e você acabava assumindo as vagas que estavam, as necessidades daquele município e foi a partir daí também que eu acabei assim, tive o interesse em ensinar, eu não sei assim, de onde nasceu mas eu acho que foi um pouco, era um sonho meu em estar na sala de aula, ser professora. (Esanju)

Assim, o processo de decisão profissional pode ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia. Muitas vezes, é no exercício do trabalho e nas dificuldades enfrentadas que se dá a escolha da profissão.

Quando iniciei na escola eu pensei assim: “- Qual é a melhor forma que eu posso ensinar essas crianças?” Eu sei que senti muitas dificuldades logo no início, no primeiro mês foi bem difícil, lidar com eles, no segundo mês, depois eu pensei: “- O que são realmente esses meninos?” Eu lembro-me de uma das crianças que eu encontrei, inclusive quando fui para o meu bairro, encontrei num dos sinais vendendo jornal! E eu pensei: “- Mas se ele tem dificuldade de matemática e tudo, não sabe multiplicar e dividir, mas como é que ele faz, se ele vende jornais? Se ele vende jornais, outros vendem verduras, outros ajudavam o pai?” Ficava com aquela pergunta, se eles fazem tudo isso, outro menino que inclusive tinha muita dificuldade em matemática, ele tinha uma vida que ele ajudava os pais e além do mais ele

vendia jornais. Então eu pensei, vamos tentar ver qual é a melhor forma de pensar a vida deles e trazer também essa dimensão do que eles já sabem esses conhecimentos. Mas como é que ele vai conseguir aplicar isso de forma abstrata? E comecei a anotar algumas coisas, quase não dormia, comecei a montar uns materiais, com botão, com algumas coisas pra ver se montava jogos e tudo. Eu lembro que fiz uma aula bem diferente sobre matemática e aí a turma, eu fiz a turma ficar sentada, tirei as carteiras, fiz ficar sentada. [...] eu pensava, não adianta ter só o desejo de ser professor, mas você tem que ter também a qualificação, a competência para exercer também esse ofício, e ensinar é uma dimensão que eu diria assim, é muito complexa, a dimensão do ensino. O que é ser professor? E ser professor, eu diria assim, que é um processo sempre inacabado, é sempre uma construção e você sempre vai se deparar com incertezas tem momentos assim com algumas indecisões, com alguns desafios a momentos que eu diria assim, em que você pensa assim: - Será que eu estou no lugar correto? Antes de eu entrar na universidade sempre eu pensava assim. Mas o que eu estou fazendo aqui? Eu não tenho competência para estar aqui ensinando! E eu começava assim, fazia muitas leituras me deram um plano. (Esarju)

Dessa forma, a perspectiva subjetiva inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. O abandono de “modelos prontos” e ter como perspectiva de trabalho o necessário distanciamento reflexivo/comparativo entre o aluno “ideal”(o que estuda, lê, presta atenção e tem interesse em sua formação – uma concepção utópica de educação) e o aluno “real”, aquele trabalha, que tem um histórico educacional cheio de lacunas múltiplas e que sua permanência na escola, em muitos casos, é resultante mais de uma pressão social de alguma ordem do que o interesse pela educação em si, podem conduzir a uma prática efetivamente inclusiva e promissora, capaz de fazer

do professor um profissional realizado. Ao mesmo tempo, precisamos levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira, nas identidades social e profissional.

A escolha da profissão docente está relacionada a uma diversidade de relações (plural) que marca o percurso da vida escolar de modo muito singular. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão se construindo nas trajetórias e selecionando escolhas. Alguns fatores que interferem nas escolhas pelos cursos de formação, podem ocorrer por influência de um professor, como podemos conferir:

Um professor no Ensino Médio, um professor de filosofia, agora eu não recordo o nome dele até, não lembro se era Eugênio o nome do professor. Ele era um professor excelente assim, como é que eu vou te dizer, ele era um professor além de poliglota, ele era um, sabe, um cara que tinha uma sabedoria muito grande. Então a gente acha engraçado pelo o seguinte: “Ele entrava na aula sem nada, ou entrava só com um livro ou com um caderno, e ele contava as histórias, ia narrando desde lá da Grécia vinha vindo, vinha vindo”. E esse cara nos estimulou muito também para a gente participar das aulas, esse cara eu admirei muito como professor, ele era professor de filosofia; talvez, eu acho que inconscientemente ele tenha influenciado com certeza ele trouxe, para essa escolha profissional. E claro, eu acho que aquilo que ele passava, por exemplo, ele passava com tanta convicção que a gente acabava, eu acho que acreditando. E isso também pode ter influenciado, com certeza alguma coisa deve ter influenciado. A minha graduação é filosofia [...] Essa situação também, eu diria assim, foi bastante difícil porque eu procurei também trabalhar e estudar, [...] eu estudei na graduação na particular. (Loneke)

O relato oral retrata as lembranças que o professor vivenciou em seu cotidiano escolar no Ensino Médio e que o motivaram na escolha profissional. Esses fatos também foram comprovados, “[...] durante o trabalho de entrevistas e de

análise das escritas autobiográficas, quando, ao relatar as suas experiências no magistério, os professores se surpreendiam com suas motivações e os significados construídos em torno do magistério” OLIVEIRA (2000, p.14). Essas lembranças contribuíram para que o professor realizasse uma organização de suas memórias e (des) construção das significações imaginárias instituídas em torno da formação permitindo pensar outras formas na docência e na produção de subjetividades. Assim, o relato demonstra como o professor por meio das imagens foi configurando e desenhando outras subjetividades. Oliveira (2000, p.16) refere que:

Essa construção de si próprio é um processo de formação, ou melhor, de autoformação. A instalação de dispositivos que possibilitam a rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produzem “marcas”, que inscrevem registros, acaba dando passagem a outras criações. O sujeito, de posse do seu “material” existencial, tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele. Esse processo deve permitir ao ‘grupo sujeito’ construir seus referenciais.

Contata-se então que podemos dizer que as histórias de vida com suas narrativas são vivências, e a vivência por assim dizer faz parte da sua essência. Verifica-se que na trajetória de vida, ao experienciar como o outro, nos lugares sociais, que se pode considerar a subjetividade, não sendo esta, portanto, concebida em desarticulação ou independente da subjetividade dos indivíduos que constituem esses espaços sociais.

Pode-se afirmar então que quando Josso (2004, p. 226) revela que: “As ancoragens das ideias de plasticidade e de criatividade do humano são horizontes mais heterogêneos”, a autora estabelece em muitos campos teóricos, as ideias da subjetividade humana, e evidencia a responsabilidade de seu enriquecimento epistemológico para as narrativas e histórias de vida. É pela abordagem (auto) biográfica que a formação estimula o processo de (re) construir sua história individualmente e socialmente, universalizando-se.

A construção do eu profissional, não como algo finito, acabado e conclusivo, envolve processos em constante (re) construção. Nessa perspectiva, a identidade

profissional é o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). A identidade é estável e provisória por constituir-se nos diferentes momentos da vida, passando por constantes transformações. A identidade, portanto, nunca está acabada e constrói-se individual e coletivamente, uma vez que depende do reconhecimento de si e do outro, possível através das socializações.

Outras escolhas se dão pela socialização que, em Dubar (1997), é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo e de relacionar-se com as pessoas e com o meio que a cerca, tornando-se um ser social. Tais escolhas profissionais não têm um caráter rígido de estrutura, aquele que não se transforma, muito pelo contrário, vêm-se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego, tipo de atividade e progressão linear vertical.

[...] a diretora chegou na minha sala e olhou, e me olhou e eu está lá sentada com as crianças com diversos jogos e a gente estava tentando aprender o jogo para depois ir lá na lousa para mostrar soma de 1+1, são questões que eu acho que seriam importantes para eles tentarem ter uma ideia de alguma coisa mais concreta para irem para o abstrato e aí depois quando terminou a aula ela chegou assim e disse pra mim e disse: “-Olha, o que você está pensando que está ensinando? Você não está seguindo a apostila, as coisas lá do currículo que foi mandado lá pela secretaria? Você não pode fazer, eles tem que ter provas!” Não primeiro, quero ver como eles vão aprender, eles estão com dificuldades nisso, aquilo. Eu lembro que isso, até para eu argumentar com ela, eu tinha as vezes alguma dificuldade. E eu pensei assim, nossa talvez se eu tivesse mais bem preparada poderia argumentar melhor! E foi então, a partir daí que eu comecei, a pensar assim, foi a época que eu me

preparei também para a questão do vestibular. E eu lembro assim, que a escolha por pedagogia vem um pouco dessa dimensão, dessa experiência com essa turma. Eu sei que passei esse ano, com essa turma eu acho que foi um dos grandes, pra mim assim, eu acho que alegria sim sabe, eu acho que eu não poderia descrever aquilo que senti no final do ano, principalmente esse menino vendedor de jornais estava conseguindo ler e escrever. Eu me lembro que quando ele conseguiu ler e também assim a questão da leitura para ele foi um momento e muito deslumbramento, ele já era quase de uma faixa, ele tinha uma certa idade muito diferenciada, era uma turma muito diversa em termos de uns já repetiam uns 3 anos. Era uma sala que realmente havia assim séries dificuldades, então foi assim, um desafio na minha vida. Fora outra situação, por morar também na favela eles tinham outras dificuldades a questão também do tráfico, da violência, muitos dos pais, eu lembro que esse menino que vendia jornal o pai era também alcoólatra e tinha também outras coisas que era muito difícil. As mães, na maioria eram, diaristas os pais alguns fora os eu vendiam verdura. [...] E foi assim, essa experiência me levou um pouco a pensar, não talvez, qual será o curso que poderia me dar competência, então a partir daí eu adquiri as competências, de eu estudar e tentar aprender e entender também essas situações da aprendizagem e também do próprio contexto da sala de aula. Pra mim a sala de aula sempre foi um espaço muito complexo, sempre foi uma dinâmica que eu diria assim nada é, às vezes, as pessoas acham que ensinar é uma coisa tão fácil, mas pra mim existe assim toda uma dinâmica de lidar com os sujeitos, sujeitos que eu não diria assim, passivos, mas também sujeitos ativos que pensam e que também tem essa capacidade de aprender. E foi um pouco isso que me levou a questão da docência, e foi uma experiência que talvez foi meia torta, eu diria torta, mas foi aí que me interessou. E também tem uma coisa que me chamava à atenção, a maioria dos meus alunos eram negros! Era um dado que me chamou bastante a atenção nessa dimensão dessa cidade e aí depois eu tive outro

*trabalho em outra escola sem ser esse na favela, que já era uma turma bem diferente, quando eu assumi.
(Esanju)*

Nesse contexto, Dubar (2005) destaca duas importantes categorias, a de atribuição e a de pertencimento. O ato de atribuição refere-se ao que dizem que você é, ou seja, a identidade para o outro. Enquanto o ato de pertencimento trata-se do que você diz que você é, em outras palavras, a identidade para si. A identidade é construída na relação entre o que cremos que somos e como os outros nos percebem. Na sua argumentação, Dubar (1997) considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade; ele considera que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica em questão permite considerar duas formas de identidades: a identidade para *si* e identidade para o *outro*. Dessa forma, os empregos estáveis e remunerados estão sendo substituídos por tipos de contratos mais flexíveis, que não garantem a permanência do empregado por longo prazo. Assim, não importa qual é o trabalho, pois este se tornou um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior. Como podemos observar no depoimento:

Bom, na nossa época não tinha o sistema de cotas! Risos. Um dia minha patroa me disse assim: “ - Não que eu queira te mandar embora, meu filho adora você e eu também, mas até quando você vai ficar pilotando uma vassoura? Você é jovem, veja outra profissão!” Daí me decidi, resolvi fazer a minha inscrição no vestibular. Entrei na Faculdade aos 25 anos, no curso de Matemática. Eu queria aprender essa disciplina que me fez estudar muitas vezes até eu entender como se dá o seu processo de aprendizagem. Eu cursava a matemática à noite, e trabalhava de babá de dia. Mas eu não tinha a intenção de ser professora, queria fazer uma graduação para conseguir um melhor emprego. Como a universidade era privada me via as tapas para pagar as mensalidades! Isso me lembra da música do

Martinho da Vila: "Felicidade, passei no vestibular, Mas a faculdade é particular [...] Livros tão caros tantas taxas pra pagar. Meu dinheiro muito raro [...]" Acho que o nome da música é "O Pequeno Burguês!" (Livala)

Podemos observar, então, que o indivíduo não elabora sua identidade sozinho, ele necessita da apreciação do *outro* e de suas próprias apreciações. A identidade passa por um processo de reconhecimento recíproco, em que o conhecimento da identidade do *eu* só ocorre através do conhecimento da identidade do *outro*, o que, por sua vez, depende do meu próprio reconhecimento (DUBAR, 2005).

Esse reconhecimento perpassa as instituições legítimas e seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos. Cada indivíduo recebe uma identificação do outro, mas pode não concordar com essa forma de identificação e se definir de modo distinto. Isso comprova que a construção da identidade não acontece à revelia (DUBAR, 2005). Então, na relação com *outro* podemos definir o *eu*, pois é "a partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros sobre nós próprios que tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações" (FONTANA, 2000, p. 62), pois à medida que o *outro* nos constitui, nós também o constituímos.

Em outros casos, a questão da escolha de ser professora pode ser identificada, na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas pela escolha, bem como a influência de experiências na docência, ficando expresso um discurso "naturalista" da vocação. Neste sentido, o magistério é visto como profissão que não recebeu influência externa, como podemos conferir neste fragmento,

Escolhi o curso de Pedagogia, eu vim de uma família assim, bem pobre. [...] Como eu já tinha uma experiência na docência nas escolas do município, de quando eu fazia o Ensino Médio, resolvi aprofundar os meus estudos nessa área. Eu lembro que na época

que eu fiz o curso de pedagogia, consegui uma bolsa de trabalho, e com essa bolsa de trabalho que eu comprava o xerox e tudo mais. Logo depois, teve uma seleção para um grupo de pesquisa que inclusive trabalhava sobre os saberes docentes. E foi a partir daí que eu me integrei a esse grupo e comecei a fazer pesquisa também na formação de professores, sobre essa dinâmica também da sala de aula eu acho que aí tanto o curso de pedagogia como a participação na pesquisa me fez também aprofundar e seguir outros rumos também daquilo que seria ser professor. (Esanju)

Percebe-se que, apesar dos percursos serem singulares, existem evidências de que a escolha pela docência não é um fato decorrente de uma escolha livre de pressões, mas, sim, produto de imposições e determinações valorativas de classe, gênero e etnia. Nóvoa (1999) assegura que a construção da identidade demanda tempo, tempo este necessário para refazer as identidades, assimilar as mudanças e se habituar às inovações. Corroborando a discussão acerca da importância do tempo nesse processo, Fontana (2000, p. 180) diz que

no tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo, nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

É no tempo e em meio às relações sociais que construímos nossa identidade. Precisamos desse tempo para acomodar as transformações vivenciadas no decurso da vida, onde nos constituímos como pessoas e também como profissionais.

4.2.2. A Família

O ambiente familiar é um dos lugares onde são ouvidas as primeiras falas, com as quais a pessoa constrói a autoimagem e a imagem do mundo exterior. Esse lugar é, portanto, fundamental para a aquisição de linguagem, pois a família

contribuirá com a construção do seu caráter social. É nesse ambiente que se aprende a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família é o filtro, e não importa como seja composta, vivida e organizada, é nela que se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo, que se inicia ao nascer, estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que ocupamos na família.

É importante pontuar que a instituição família é um envoltório social que os fatores externos podem invadir e transformá-la em uma instituição sem função, frente à nova desordem do mundo, a desregulamentação universal e as mudanças nas redes de segurança.

Para Balandier (1997, p. 301), as sociedades estão submetidas a duas dinâmicas complementares, ou seja, à ordem e à desordem.

Do lado de dentro, são as práticas dos atores sociais (individuais e coletivos) que "interpretam" e solicitam, utilizam e manipulam, tentam orientar, segundo seus interesses e seus valores, os sistemas de relacionamento sociais de que participam. Do lado de fora, é a interferência "daquilo que rodeia a sociedade" no plano internacional, que engendra pressões (e dominações) e contaminações, que favorece, também, o aparecimento de novas alternativas [...].

Ainda segundo Balandier, os diversos efeitos conjugados dessas duas dinâmicas fazem com que a sociedade seja refocalizada de maneira quase permanente. Ela traz em si várias "versões" concorrentes de si mesma. É constituída de configurações mais ou menos compatíveis, mais ou menos opostas umas às outras.

Percebe-se, então, que a família se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si, que opera como um discurso instituído pela sociedade, porém cada uma é singular. Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem. Os mitos familiares expressos

nas histórias contadas cumprem a função de imprimir a marca da família, herança a ser perpetuada, como podemos verificar no depoimento a seguir:

[...] o aprendizado que eu tive com o meu pai e com a minha mãe, óbvio, foi muito significativo porque ele me ajudou a compreender um pouco os mundos sociais, que se configuravam naquele contexto. Então o meu pai contava pra nós, como o pai dele, que seria o meu avô, se relacionava com o entorno. O meu avô plantava, por exemplo, feijão, e tinha o dono do armazém que era um alemão, e o amigo dele de roçado era um italiano. Então, o meu avô plantava feijão e chegava, junto com esse amigo italiano pra vender nesse armazém o feijão. E o italiano, vamos dizer, vendia arroz, e o que o meu avô descobriu? Descobriu que o preço dele vendido, era menor, ou seja, o pagamento por aquilo que ele produzia era menor, do que o do italiano. Então, o que o meu avô fez? Ele começou a usar uma estratégia, ou seja, ele levava o feijão, por exemplo, até lá perto do armazém, e de lá ele dava para o italiano vender, tá entendendo? Para poder ganhar um melhor valor sobre o seu produto. (Loneke)

Por meio narrativas do pai, foi possível conhecer e compreender a dimensão e alguns dos mecanismos que envolvem a família na sociedade. No relato, o professor refere o poder da classe dominante que desde o princípio percebeu o domínio que a linguagem propaga por meio do discurso soberano. Nesse exercício de dominação, de classe social predominante impõe o seu *eu* (privado) sobre o nós (público). Um exemplo disso foi às relações que se estabeleceram entre o homem e a natureza, dessa forma as explicações pela apropriação das riquezas foram instituídas e legitimadas pela sociedade. Para Castoriadis (1992), as sociedades que fabricam indivíduos servos não os submetem à coletividade, mas a uma dada instituição da sociedade. Dessa forma, a instituição da sociedade, exerce poder sobre os sujeitos produzidos por ela, o que faz com que esses atores se tornem

socialmente dóceis e aceitem a realidade que vivem numa total heteronomia³⁶. Por isso, “o essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto o seu desejo.” (CASTORIADIS, 1982, p.124). Assim, o exercício do poder da instituição da sociedade, sobre os indivíduos por ela produzidos, efetiva-se por meio do conjunto de instituições que visam à socialização e se realiza na família, na escola, nas leis, nos costumes, na religião, na cultura. Essa questão se concretiza pela fabricação social como exercício do poder, pois a

capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (CASTORIADIS, 1992, p. 126)

Entendemos então que desde o nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Então, se o sujeito assume o internalizado como natural e verdadeiro, faz com que esse indivíduo se prenda no cognitivo. Porém, o infrapoder³⁷ exercido sobre a psique de cada um pela sociedade instituída no processo de socialização nunca é absoluto. Uma série de fatores impede a fabricação do indivíduo social de modo total e absoluto. Dentre eles, destacamos: “o mundo, enquanto mundo pré-social – limite do pensamento -,

³⁶ **Heteronomia:** formada do radical grego “hetero” que significa “diferente”, e “nomos” que significa “lei”, portanto, é a aceitação de normas que não são nossas, mas que reconhecemos como válidas para orientar a nossa consciência que vai discernir o valor moral de nossos atos. Significa a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete”. (LALANDE, 1999, p. 116). LALANDE, Andre. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. WMF Martins Fontes: São Paulo, SP. 1999.

³⁷ **Infrapoder:** significa pré-formar alguém, de tal modo, que por si mesmo ele faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação. Ele está sob o peso de uma herança, pois é o poder da sociedade instituinte. **Ver** Castoriadis, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto, III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ainda que não significando nada em si mesmo, está sempre presente, como provisão inexaurível de alteridade, como risco sempre iminente.

Enquanto ser de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não ocorrem de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres, e destes e destas com o mundo, que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem.

As fronteiras da família são delimitadas pela história que vai sendo contada aos sujeitos ao longo de suas vidas, porém constantemente redefinidas pelo imaginário da sociedade. Além disso, cada um conta essa história do seu jeito. Ela é recontada de maneiras diferentes por e para cada um dos membros que compõem a família, dependendo do lugar a partir do qual ouvem e falam, construindo inúmeras histórias. Os discursos são distintos porque os lugares são diferenciados. O discurso se altera não apenas de acordo com quem fala, mas em relação a quem se fala. A família, como o mundo social, não é uma soma de indivíduos, mas, sim, um emaranhado de afinidades. Embora comporte relações potencialmente equitativas, como aquela entre o homem e a mulher, a família implica autoridade, pela sua função de socialização dos menores, definindo-se como um mundo de relações recíprocas, complementares e assimétricas.

Podemos dizer, então, que a fronteira limítrofe do mundo familiar, demarcada pela história que a família conta sobre si, institui sua identidade. Essa identidade vai sofrendo modificações pela ação individualizada de cada um dos membros da família, que reagem singularmente às relações internas e que trazem à convivência cotidiana a experiência também singular com o mundo exterior. A tensão entre os distintos discursos familiares denota a singularidade da família no mundo contemporâneo: ela é, ao mesmo tempo, autorreferida na sua construção permanentemente influenciada pelo mundo do “eu” (privado) e o “nós” (público),

que lhe traz a inevitável dimensão do “outro” , com a qual tem que lidar. Assim, a família constitui-se pela construção de identidades que a demarcam, em constante confronto com a alteridade, cuja presença se fará sentir insistentemente, forçando-a a abertura, mesmo quando persistirem resistências.

Assim, muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento das escolhas e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família.

Então o desafio para nós, é romper com esse lugar, por isso que eu digo assim: a sociedade, os pais nos dão um horizonte simbólico, que é o horizonte que nos foi dado, agora o nosso desafio é romper com esse horizonte simbólico. Não é negar ele, mas romper com esse horizonte. E esse, é grande desafio que eu vejo, sabe? Porque eu desde pequeno, eu sempre assim, eu nunca aceitei muito essa coisa do lugar que me colocaram, eu até fiquei naquele lugar por um período, mas quando eu me dei por conta: Opa, não é esse lugar não é pra mim, entendeu? (Loneke) (grifos meus)

Loneke pertence a uma família que, como todas as outras, tem história, e características próprias, e também vivencia as “armadilhas do simbolismo”. O professor revela em seu discurso, ele já percebeu que ele não quer permanecer naquele lugar instituído pela sociedade, o de viver na pobreza, ou seja viver a “margem de indeterminação” da sociedade . Castoriadis (1982, p.169) diz que:

O discurso não é independente do simbolismo, e isso significa uma coisa bem diferente de uma “condição externa”: o discurso é tomado pelo simbolismo. Mas isso não quer dizer que lhe seja fatalmente submetido. E, sobretudo, o que o discurso visa é outra coisa que o simbolismo: é um *sentido* que pode ser percebido, pensado ou imaginado; e são as modalidades dessa relação, com sentido que fazem um discurso ou um delírio (o qual pode ser gramaticalmente, sintaticamente e lexicamente impecável).

A ideia de uma “margem de indeterminação” característica do social-histórico é associada a este núcleo imaginário: uma sociedade se organiza para existir, mas esta forma de organização não é determinada, nem por leis naturais e tampouco por “considerações racionais”. Este não-determinado é o imaginário, ele manifesta aquilo que só pode se apresentar por meio do social-histórico definindo o termo “em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIADIS, 1995, p. 131). Observa-se então, que com o passar dos anos essa imagem auferida ao professor aos poucos vai se modificando, e ele foi percebendo que, as mesmas, faziam parte de um “mundo ideal ou ilusório”. Nesse sentido, Castoriadis (1982) refere que o Imaginário Social é a instância responsável pelo processo instituidor da sociedade, um “sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente e que se refere às manifestações da dimensão simbólica” (OLIVEIRA, 1997, p.7). Dessa forma, a relação conjunta entre o imaginário instituinte e imaginário instituído, ou seja, aquilo que já está estabelecido, sancionado quer seja no âmbito social, político ou cultural possui tamanha “força” que é difícil de derrubá-lo. Por outro lado, o imaginário instituinte pulsa na psique do indivíduo, questionando, sugerindo o rompimento com aquilo que já é instituído. O imaginário instituinte, na minha compreensão é força catalisadora capaz de modificar uma sociedade. Neste sentido para que esta modificação aconteça é preciso superar as diferentes formas de alienação. Então, “a concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo em que não podemos desejar a autonomia³⁸ sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva” CASTORIADIS (1982, p. 129). A preparação de uma sociedade autônoma necessita ser um trabalho de um projeto político de educação que contemple a discussão da “fabricação social” de sujeitos capazes de “propor e discutir a sua lei” e de pensar os limites de sua própria

³⁸ **Autonomia:** significa o poder de dar a si a própria lei, *autos* (por si mesmo) e *nomos* (lei). "Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete".(LALANDE, 1999, p. 115). LALANDE, Andre. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** WMF Martins Fontes: São Paulo, SP. 1999.

vida social e política. Nota-se então, que a luta de classes, representa a contestação e a oposição no interior da sociedade. E é ela que abre o corte por onde se dá a emergência da autonomia no imaginário instituído. Desde então,

[...] o que era reabsorção imediata da coletividade em suas instituições, simples sujeição dos homens às suas criações imaginárias, unidade só marginalmente perturbada pelo desvio ou pela infração, torna-se (agora) totalidade dilacerada e conflitual, autocontestação da sociedade; o interior da sociedade se torna seu exterior, significando uma auto-relativização da sociedade, o distanciamento e a crítica (nos fatos e nos atos) do instituído. (CASTORIADIS, 2000, p. 187).

Entretanto, Castoriadis propõe a eliminação da desigualdade social e política por meio da defesa da autonomia como a junção da liberdade e da igualdade. Se ele fala em autonomia, não é baseado numa noção abstrata de liberdade ou num destino do ser humano, mas a partir da noção de imaginação radical, dimensão do ser capaz de romper com o fechamento de sentido e interrogar a vida, assim como criar novas formas de vida coletiva, novas instituições, novos valores.

O conceito de imaginação radical é à base do rico percurso intelectual de interrogação sobre as razões que levam o homem a criar a sociedade, cada vez, de uma forma distinta uma da outra. Somado a isso, está a socialização do indivíduo e a possibilidade de realizá-la via seu comprometimento com uma autonomia que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. De modo autônomo, Castoriadis (1982) reflete a questão da práxis, afirmando que a emancipação não é fruto do pensamento de indivíduos esclarecidos por uma teoria total, mas o resultado de um movimento coletivo.

Dessa forma existe uma concepção original de práxis, que entende o fazer como algo que visa à autonomia como fim e meio e, assim, responde às críticas do risco de uma repetição de velhas práticas políticas e articula o pensamento em outro sentido, que o levará a repensar a tradição filosófica. Castoriadis (1982, p. 94) explica que práxis é

[...] este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais do desenvolvimento

de sua própria autonomia. [...] Poderíamos dizer que, para a práxis, a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio; a práxis é aquilo que visa ao desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza, para esse fim, a autonomia como meio.

Fundar o projeto revolucionário a partir de uma teoria completa e apresentá-la como modelo a ser seguido é, ao contrário, não compreender o sentido radical da política, cujo sentido foi criado pelos gregos, confundindo-a com simples técnica. Repetem os mesmos equívocos os que fazem da história, prática de criação e invenção de novas formas sociais, algo sujeito a um saber acabado e exaustivo. Para Castoriadis (1982, p. 19-20):

O projeto de autonomia radicaliza-se no campo social e político, assim como no intelectual. As formas políticas instituídas são questionadas; formas novas, implicando rupturas radicais com o passado, são criadas. À medida que o movimento se desenvolve, a contestação invade outros domínios, além do campo estritamente político: as formas de propriedade, a organização da economia, a família, a situação das mulheres e as relações entre os sexos, a educação e o estatuto dos jovens. Pela primeira vez na era cristã, a filosofia rompe definitivamente com a teologia [...]. Vê-se ocorrer enorme aceleração do trabalho e uma expansão dos campos da ciência racional [...]. Ao mesmo tempo, cria-se nova realidade social-econômica – em si mesma, um “fato social total” – o capitalismo.

Segundo o autor, essa libertação, alerta para uma consciência crítica voltada para despertar do indivíduo. Porém, o que habilita o indivíduo para o mundo é o seu renascimento cultural que provém de alicerces experimentais e sociais voltados para a vida em coletividade. A consciência crítica alerta para o aprendizado que liberta o vício pela palavra do conhecimento, tendo como princípio a Filosofia aplicada no seu hábito de recriar os modelos e conceitos de uma opinião favorável para o seu posicionamento da sociedade. Por isso, é considerado essencial para as escolhas dos filhos não somente o conhecimento que eles têm de si mesmos, mas, também, o conhecimento herdado dos pais. O processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, mais o conhecimento do grupo, são recursos que o jovem utiliza e, através dos quais, elabora os dados familiares para compor o seu aprendizado, como podemos visualizar no próximo depoimento:

Por que como o meu pai não tinha estudo e só aprendeu a escrever o nome aos 13 anos e depois com

50 anos no MOBRAL, por exemplo, ele era uma pessoa que tinha uma leitura muito rápida das questões da realidade. [...] E como o colégio era muito longe, escola era muito longe, ele acabou indo lá e aprendeu a escrever o nome e depois se esqueceu de escrever o nome. [...] Começou a trabalhar muito cedo. Mas, a minha mãe já é ao contrário, ela foi até a 4ª série, ela aprendeu um pouco mais, ela tinha já uma compreensão melhor da educação e cobrava muito dos filhos, a questão do estudo. [...] O pai já era mais o foco no trabalho, mas o que aconteceu e foi até interessante que depois eu utilizei para os meus trabalhos; que eu trabalho um pouco nessa linha das narrativas, metáforas, percebi que ele, com todas as dificuldades, foi um grande contador de histórias. (Loneke)

Podemos perceber que o homem foi concebido como um ser dotado de consciência, capaz de ler criticamente o mundo a sua volta, pois tem a característica intrínseca de evolução. Nesse sentido, as narrativas orais fazem parte da cultura popular e são peças fundamentais para a transmissão de histórias por meio das gerações. Os negros escravizados valorizavam muito a narrativa oral, pois devido à falta de escolaridade dos mesmos, a aprendizagem de seu povo ocorria dessa forma. Originalmente os contos eram um ritual realizado embaixo de árvores e, se constituem modos de transmissão de valores religiosos, éticos e sociais da tradição dos mais velhos aos mais jovens. Nesse sentido, a ancestralidade³⁹, constitui a corrente sucessiva de gerações que mantêm, com dignidade, o legado dos seus antepassados, repõem e expandem o universo mítico-simbólico que sustenta as tradições de um povo, suas instituições, organizações territoriais e políticas, valores, linguagens, formas de comunicação através de narrativas míticas, modos de afirmação existencial e sociabilidades. Segundo o que contam os mais antigos,

³⁹ **Ancestralidade:** torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. **Ver:** OLIVEIRA, Eduardo **Entrelugares:** Revista de Sociopoética e Abordagens Afins VOLUME 1 · Nº2 · MARÇO/AGOSTO 2009. A ancestralidade nos remete ao lugar ocupado pelo território e pela territorialidade.

quando Oxalá, orixá que representa o ar, veio a esse mundo, criou os seres humanos, e para cada ser humano criou uma árvore. As árvores carregam o princípio da ancestralidade, representam, portanto, os ancestrais e são elas que estabelecem a dinâmica da relação entre os seres humanos e a natureza.

O depoimento de Loneke reforça a opinião de Josso (2002), quando diz que aprender pela experiência possibilita ao sujeito, recordar momentos que foram referências no percurso da vida, entrando em contato com lembranças, sentimentos e subjetividades. Essa imersão interna permite ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, por meio das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas durante seus processos de formação.

Para Josso (2002, p. 29) as recordações-referências “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

Nesse caso, a valorização da oralidade e da memória por meio da contação de histórias ou das rodas de conversas pois essa tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta proposta.

Outro fator importante que devemos considerar é a fase da adolescência, pois ela transforma a própria família por meio de uma crise que ocorre ou pode ocorrer no seio familiar. Neste período se dá uma renegociação de papéis e os pais, assim como os jovens, entram em novos estágios. A estrutura familiar é considerada essencial pelos autores para a passagem por essa fase em que a escolha da profissão enfrenta diversos atravessamentos até a escolha profissional.

[...] E na escolha da profissão existe essas coisas, essas influências. [...] Mas só que acontece, que se o avô é médico, as filhas são médicas, o neto vai ser médico, e esse é o capital cultural que está estabelecido, e nós negros não temos esse capital cultural. Como eu te disse, o meu pai foi analfabeto, um grande contador de histórias, tanto que a abertura da minha tese eu começo com a história que ele conta. Mas então o que acontece? Aí que está o segredo, que eu digo, é nós sabermos interpretar essas narrativas, essas metáforas que eles nos trouxeram. E a partir dessas narrativas entender quais estratégias que eles utilizavam, o meu pai estava me contando: olha, a estratégia do teu avô foi essa, a estratégia que eu usei para criar os dez filhos foi essa. Agora tu daqui pra frente vai ter que achar outras estratégias. Então não é fácil. (Loneke)

Como podemos observar, as dúvidas, as aprendizagens, as escolhas, as crises vivenciadas pelo adolescente e sua família incluem oscilações em sua definição profissional, indagações quanto à escolha de uma profissão rentável e segura, mas que não satisfaz, ou a opção por uma atividade que atrai, mas que não traz estabilidade financeira. Os pais podem reviver os próprios conflitos da adolescência, valendo-se de duas lógicas: a primeira, a de reprodução de sua profissão, em que o desejo deles é ver o filho continuando a sua própria história e, a segunda, a de diferenciação, em que preferem que os filhos realizem tudo o que eles próprios não puderam realizar, encorajando neles a singularidade, a autonomia e a oposição.

A minha mãe, eu assim, eu ficava só com ela, e lembro assim que ela tinha muita preocupação principalmente quando eu terminei o Ensino Médio ela disse assim: “- Mas você vai fazer faculdade?” Eu vou mãe! “- Mas faculdade pra quê, acho que já está na hora de você trabalhar, faculdade é coisa pros ricos!” Eu me lembro que ela dizia assim, que faculdade era coisa pros ricos, não era coisa para pobres! E eu dizia: “- não mãe a faculdade a questão

da educação é um direito! É um direito pra todos ricos e pobres e eu vou lutar também para ser o que eu quero [...] Mas foi assim, sempre uma dimensão solitária, acho que talvez quando ela falou que pra ela será que é importante estudar. Mas eu acho que quando você tem um sonho, você não pode ver de repente os obstáculos, acho que você tem que lutar pra você enfrentar a sua vida. Talvez foi uma aventura, de tomar uma decisão de pegar uma canoa e vamos ver o que vai dar, e fui.” (Esanju) (grifos meus)

Esse relato demonstra algumas representações e conceitos pelos quais o homem conhece o mundo, pois esses mecanismos são criados pelo próprio homem. Ele é o autor de seu pensamento e de suas ações. Por isso, a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Ao atuar sobre a realidade, explorar suas mais amplas possibilidades, iremos conhecê-las e desenvolver-nos a nós próprios.

O conformismo generalizado das pessoas na contemporaneidade é fabricada socialmente, levando-os a viver uma sociedade de contemplação, pois são passivos espectadores-consumidores, dispensados de agir, pensar e refletir, pois seu comprometimento é de serem flexíveis e obedientes, enfim de serem governados, e aplaudirem o espetáculo, que a sociedade proporciona. Para Castoriadis (2002, p. 22), o

homem contemporâneo típico age como se ele suportasse a sociedade à qual, de resto (sob a forma do Estado ou de outrem), ele está sempre pronto a imputar todos os seus males e a apresentar – ao mesmo tempo – demandas de assistência ou de ‘soluções a seus problemas’. Ele já não alimenta projeto relativo à sociedade – nem o de sua transformação, nem mesmo o de sua conservação/reprodução. Ele já não aceita as relações sociais nas quais se sente preso e que apenas reproduz porque não pode deixar de fazê-lo.

A professora buscou a ruptura do quadro de conformismo generalizado, e foi em busca de seu sonho, de fazer a sua faculdade. Esanju buscou na Educação uma prática social para ajuda-la a se tornar autônoma. Muitas vezes, essa guerra entre abandonar o estudo e ir trabalhar, ou conciliar o estudo e o trabalho, é vencida

pelo cansaço e, por vezes, a escola passa a ser o segundo plano e, depois, abandonada. Junto com todas essas questões, as mulheres negras sofreram e sofrem duplo preconceito: o de gênero e o étnico. Segundo Oliveira (2006 p. 37-38),

O imaginário de mulheres brancas e o de mulheres negras revelam concepções diferentes de vida e de famílias e suas inserções sociais são distintas e previamente determinadas pelas origens sociais, raciais e étnicas. As mulheres negras que pertencem às classes mais pobres, pouco escolarizadas, vivem no dia a dia a desvalorização pessoal e têm consciência de que são diferentes das mulheres brancas.

Vê-se que o acesso da mulher negra ao estudo, a melhores empregos ou a patamares sociais mais elevados é fortemente dificultado pelo fato de ser mulher e negra.

Como eu já te disse, nós éramos muito pobres, aliás, miseráveis! Tinha dias que fazíamos só uma refeição. Meus pais trabalhavam, mas o salário dos negros era pouco, ele era diferenciado de um branco. Pagavam bem menos. Minha mãe era analfabeta, fazia limpezas nas casas e lavava roupas para fora e por vezes passavam ela pra trás no dinheiro, no pagamento do seu trabalho. E ela sempre dizia para nós: “- Ah, agora que vocês podem estudar, eu não podia, a mulher tinha que só trabalhar casar e ter filhos. Então estudem muito, estudem o máximo que conseguirem, vocês tem a cabeça boa. Não quero que vocês passem trabalho como eu, quero que tenham trabalho melhor!” Eu tinha uma colega que era mestiça e ela sempre falava que ela queria ser médica, professora ou dentista, mas nunca lavadeira! Hoje eu percebo, eu vejo que minha mãe também tinha dificuldade em como nos orientar para essas escolhas de nossa profissão. Acho que quando decidi fazer a graduação, embora tenha “a princípio embarcado numa canoa furada”, hoje não me vejo em outra profissão. (Livala) (grifos meus)

A família é considerada importante no momento da escolha, contudo o jovem não baseia sua decisão apenas nos familiares. Ele é influenciado tanto pelos pares,

que são os “outros” significativos na sua vida, como por imagens de vivências na infância, estabelecidas com os outros, como foi revelado pelo depoimento da coautora. Verifiquei, nos depoimentos dos professores, que no momento da escolha de seguir seus estudos, o realizar um curso de graduação estabeleceu o momento em que eles romperam com o instituído na sociedade e, também, com as condições de vida de suas famílias.

4.2.3. O Movimento Negro

Segundo Domingues (2007), no século XX, aparecem no Brasil as primeiras associações organizadas de apoio à população negra contra a exclusão, o preconceito e a discriminação. Surgem as organizações associativas negras que eram constituídas por instituições beneficentes nas quais educação e assistência social andavam juntas. “Elas tinham como propósito o caráter notadamente cívico, cultural e recreativo, exercendo [...] um importante papel de mobilização e conscientização raciais da população de ascendência africana” (DOMINGUES, 2007, p. 26). Mesmo não influenciando diretamente no ensino escolarizado, foram de suma importância para a construção da consciência desse povo, inserindo-o e incitando-o a lutar contra o preconceito e a discriminação racial. Domingues (2007, p.101-102)

O Movimento Negro é a luta dos Negros na perspectiva de resolver os seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a “raça” e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

A educação, segundo a Constituição Federal do Brasil de 1984, constitui um direito social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição de 1988 estabelece a base da organização educacional do País ao firmar direitos e deveres,

delimitar competências e atribuições, regular o financiamento e definir princípios como: pluralismo, liberdade e gestão democrática.

Em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), na cidade de São Paulo, teve destaque pela organização e estruturação que relegaram aos movimentos sociais. Permaneceu até meados de 1937. Com a implementação da ditadura, do governo de Getúlio Vargas no Estado Novo, foi declarada ilegal a formação de organizações de movimentos sociais.

Em 1943, tendo como presidente João Cabral Alves, surge a entidade União dos Homens de Cor (UHC), com a finalidade de elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, de maneira a torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país. Na área educacional, uma das reivindicações era tornar gratuito o ensino em todos os graus, admitindo brasileiros de cor como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos de ensino superior do país e, inclusive, nos estabelecimentos militares.

Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, tendo como liderança Abdias do Nascimento e sua proposta era formar um grupo teatral apenas com atores negros. A educação continuava sendo vista como meio de conquista e igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Em meados de 1946, o TEN criou cursos de alfabetização, visando proporcionar qualificação mínima para a participação do indivíduo na companhia teatral.

O reconhecimento do valor e a afirmação da identidade foram conquistados por negros dessa época a partir da luta contra as desigualdades sociais e apoiando-se na solidariedade entre os oprimidos. Todos esses movimentos sociais fortaleceram a dignidade do negro constituída na própria luta. Para Barbosa ; Santos (1994, p.11):

O Movimento Negro é também um coletivo de indivíduos perdidos da história, desprovidos de sua lógica própria, sua identidade por afirmação, e

que buscam realizá-la através da negação daquela identidade atual, determinada que está de fora para dentro. O Movimento Negro se radica na tradição comum, ele busca da tradição os elementos que permitam perceber-se a si próprio. Simultaneamente, ele é a afirmação de uma negatividade histórica, de um papel desempenhado na História. Ele é a busca de um outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si.

O trabalho incessante da mobilização, da organização de atividades políticas e culturais que o Movimento Negro desenvolveu conseguiu politizar as “múltiplas esferas do cotidiano” da comunidade negra - cotidiano este marcado pelo racismo, discriminação racial, preconceito, violência e desigualdades econômicas e sociais. Com isso, o Movimento Negro constituiu-se como sujeito coletivo e no processo constante de afirmação da sua identidade política, buscou tornar-se o “sujeito da sua própria história”. Para Moura (1981, p.43)

O negro brasileiro foi sempre um organizador. Durante o período no qual perdeu o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou – após a Abolição - o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes: quilombos, confrarias religiosas, irmandades, cantos na Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda, mais recentemente. Com isto ele procurava obter alforria, minorar a sua situação durante o regime escravista e, posteriormente, fugir à situação de marginalização que lhe foi imposta após o 13 de maio. Em toda a nossa história social, vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente.

Com a instituição da ditadura militar, em 1964, houve uma retração do Movimento Negro no país, devido à disseminação da falsa e equivocada ideia da inexistência de racismo no país. Sendo assim, os ativistas do Movimento Negro “eram estigmatizados e acusados de conspirarem um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 32). Essa questão faz parte dos resquícios do mito da democracia racial⁴⁰ - sendo uma narrativa forjada nos anos de 1930, defendida ao longo dos anos. Essas questões foram discutidas pelo professor no depoimento a seguir:

⁴⁰ Ler: FREIRE, G. **Sobrados e mocambos**. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1936.
_____. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

O primeiro momento, é você dar-se conta que nós vivemos dentro de um mito, desse mito que é a democracia racial. Esse é o primeiro momento de dar-se conta. O segundo momento, é você construir a tua identidade dentro desse contexto, ou seja, assumir-se, é essa a ideia de auto-assumir-se. E o terceiro momento, que é o, que a gente já discutia e tal, mas que hoje tá muito forte, é como você potencializar isso através de políticas e ações afirmativas, ou políticas públicas voltadas para a comunidade negra. Então, eu fui me envolvendo com tudo isso aí, então eu fui na verdade passando por esse processo todo, e tu acaba, vamos dizer assim, aprendendo com isso, sabendo que não é fácil. Por que o que acontece? Nós temos na sociedade como um todo um preconceito que é velado, mas que, ele é mascarado; e ao mesmo tempo eu diria assim, ele é muito produtivo do ponto de vista das desigualdades. E aí como que você vai se movimentar nesse entre meio aí. Então aí tu acaba tendo que fazer certa rede de apoio de pesquisadores, de trabalho daqui e dali pra você ir se achando. (Loneke)

O mito racial que Loneke refere, segundo Gomes (2010, p. 101), foi “parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros e negras brasileiros.” Isso contribuiu para que uma grande parcela da população negra incorporasse essas ideias, contribuindo para a invisibilidade das situações de discriminação e preconceito vividas por estes. Outra questão importante que podemos destacar no relato do professor são os momentos que o negro vivencia para a construção da identidade negra. Segundo Souza (1983, p.5):

O racismo esconde assim, seu verdadeiro rosto. Pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer.

Dessa forma, a retração do Movimento Negro perdurou de 1964 até 1978, quando, finalmente, ocorreu a reorganização política do protesto negro, com a instituição, em 1978, do “Movimento Unificado contra a Discriminação Racial”, cujo nome, no ano seguinte, foi modificado para “Movimento Negro Unificado” (MNU).

Com o fim da Ditadura e a redemocratização do país, na década de 80, o MNU começou a atomizar-se, emergindo diversos grupos pelo país. Buscava-se um currículo multicultural nas escolas e os grupos reivindicavam ao governo cursos de qualificação de professores, voltados para uma prática de ensino multirracial e poliétnica. Exigiam, também, uma revisão dos livros didáticos e de literatura infantil e juvenil, de modo a abolir deles a veiculação de conteúdos depreciativos acerca do negro. A ordem e a desordem das questões que estavam instituídas para os negros começam a ser discutidas, as organizações passaram a preparar-se para uma discussão sobre a mudança nos currículos das escolas.

Os professores comentaram a importância da participação deles no movimento negro durante o período de graduação. Referem que o conhecimento que adquiriram nesse período fortaleceu seu discurso antirracista. Sua postura, seriedade e competência parecem ter inibido ações discriminatórias vivenciadas na escola. As brincadeiras e piadas racistas eram rebatidas por eles e serviam de alerta aos demais.

A minha turma foi privilegiada, haviam pessoas de todas as tribos, de todos os jeitos, uma maneira de pensar bastante diversa e também foi na universidade que eu entrei em contato com os movimentos sociais, com pessoas ligadas a partidos políticos, eu mesma transitei um pouco no movimento estudantil, participei da composição do centro acadêmico, que nessa época era o centro acadêmico Paulo Freire e assim foi bem produtivo. E aí depois eu tive um encontro com o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), e foi um grupo que me fez assim algumas questões, antes eu discutia, mas eu lembro que tive uma professora chamada R. que ela fazia

parte do movimento negro e uma das questões que ela fez, na disciplina dela cada um teria que pensar sobre a questão. Isso na graduação, e quando foi a minha vez, eu escolhi Currículo e Diversidade aí acabou sobrando. [...] Conhecemos o grupo dos Agentes Pastorais Negros (APNs)⁴¹ e começamos a visitar também estas entidades. E a minha amiga não é negra! Eu brinco que ela se apaixonou por um agente da Pastoral Negra, o A., um Baiano muito bonito, ah ela brincava assim: “- Já vale a pena a pesquisa!” E eu dizia: “- não a pesquisa não tem este sentido” Foi aí que eu comecei a entrar nessa dinâmica na questão da identidade negra, essa dimensão da positividade do negro. Este movimento, transitar um pouco no movimento foi importante pra mim, até nesse sentido dessa dimensão de autoafirmação mesmo sabe enquanto negra porque antes, as pessoas diziam assim: “-Ah, você é moreninha, cor de canela!” E eu dizia: “- Não, eu sou negra! E as pessoas diziam: “- Negro é aquele que é retinto!” E a questão de ser negra não é as diversas gradientes de cores, sabe que é marrom, acho que existe também uma questão política, quando você começa a ter essa dimensão de afirmar a tua identidade enquanto negro. (Esanju)

Na década de 1990, conforme Domingues (2007), os grupos do MNU passaram a atuar em frentes específicas e, na área da educação, surgem: em Florianópolis, o Núcleo de Estudos Negros (NEN); em São Paulo, a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida; no Rio de Janeiro, o Grupo

⁴¹ APNs - nasceram impulsionados pelas lutas de libertação desenvolvidas nas comunidades eclesiais de base e nos movimentos sociais nas décadas de setenta e oitenta. A consciência dos direitos dos empobrecidos fez perceber a negação dos direitos dos negros por motivos étnico-culturais. A partir dessa consciência, um grupo de negros e negras propõe uma reflexão a respeito do racismo e da discriminação nas Igrejas e na sociedade. Neste contexto de lutas raciais e no processo de conscientização, os APNs, apresentam uma realidade nova: o dado da fé como elemento fundante no processo de superação do racismo e das desigualdades. Deste modo, os membros do movimento dos APNs, se autocompreendem como sendo militantes de diferentes comunidades de fé preocupados e empenhados no desenvolvimento de ações que visam a promoção e a valorização da população negra.

Educafro; e a Cooperativa Steve Biko, em Salvador. Vale destacar que, nessa década, o Movimento Negro Unificado agregou uma nova linha de reivindicação que contemplavam a diversidade.

Na graduação uma das coisas que foi importante assim, eu tinha um professor que até é da universidade, professor H. V., e o R. P., e eles falavam muito, eu lembro que foi no período da década de 80, que surgiu muito forte, a ideologia da libertação, o, como é que é aquele cara da Argentina, ele falava muito da filosofia da libertação, como é que é o nome dele? Henrique Dussel, falava muito disso. E nós começamos a discutir um pouco como é que era esse outro dentro dessa, ele fazia uma interpretação dos 500 anos do descobrimento, por aí, um pouco antes; eles faziam um pouco uma leitura, uma releitura do mundo a partir das culturas indígenas, das culturas ameríndias, africanas e tal. Aí eu comecei a participar um pouco desses seminários que eles davam, e aquilo me chamou muito a atenção, então eu achei que aquilo ali tinha a ver, com a visão de América Latina diferente. Então eu comecei a pesquisar sobre isso, inclusive o que escrevi no meu trabalho foi: "O outro da modernidade", tipo assim, o índio e o africano, o outro da modernidade. (Loneke)

A década de 80 foi um período importante para os Movimentos Negros Unificados. Estes lutavam pelo maior acesso do afrodescendente à educação, propondo uma mudança na reforma educacional. A partir daí, surgem novos marcos legais para a educação, por meio de Políticas Públicas que objetivam o desenvolvimento de novas capacidades técnicas administrativas, incluindo, entre outras questões, novos conteúdos de ensino na escola pública e na formação de educadores. As Políticas Públicas dessa natureza contribuíram para um amplo movimento, tendo como horizonte a revisão dos currículos e dos materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino. Especificamente, revisaram os livros didáticos no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo, nas discussões sobre a temática, toda a comunidade escolar. Foi

salientada, nesse processo, a necessidade urgente e emergente de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação, tendo como enfoque, dentre outras questões, como menciona Ribeiro (2001, p. 150), abordagens referentes à Educação das Relações Étnico-raciais, pois

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos, as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

Nos últimos anos, no Brasil, foram adotadas políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar. Do ponto de vista da organização e gestão, o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de mudanças importantes no processo de reforma do Estado, e fruto de alterações introduzidas, em 1988, por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil; em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e, ainda, da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴². Essas leis foram aprovadas visando garantir diretrizes e bases para a educação nacional e, desse modo, fixarem as normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, as ações e políticas a serem implementadas, visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, bem como assegurar a qualidade da educação. Essas ações estão vinculadas à busca do cumprimento dos compromissos coletivos assumidos pelo Brasil no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, no que concerne à garantia de educação para todos em 2001. Essas políticas se faziam necessárias nas escolas, como podemos conferir,

⁴² O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência no período de 2001 a 2010. Este plano de Estado, aprovado pelo Poder Legislativo (Câmara dos Deputados e Senado Federal), é resultado de um mandato constitucional e legal e abrange os diferentes níveis e modalidades da educação nacional. A elaboração de Planos decenais pelos Estados, Distrito Federal e Municípios é determinada pela Lei que instituiu o PNE.

No meu tempo de graduação e de escolarização, as políticas públicas não estavam tão adiantadas! Não tínhamos sistemas de cotas para negros nas universidades e muito menos em concursos públicos. No currículo, tanto no Ensino Fundamental como no Médio não era discutido sobre as questões étnico-raciais. Mas em Lages, como tem muitas pessoas descendentes de escravos já havia uma organização das associações negras. Nesse período da universidade conheci alguns estudantes que faziam parte de um grupo que era os Agentes Pastorais Negros (APNs). Com eles aprendi a importância de conhecer sobre a minha negritude, aprendi a me tornar negra, pois até então, havia construído uma autoimagem a partir de estéticas que não conduziam com os meus traços físicos. Sabia que era negra, mas não me achava bonita, tinha uma baixa autoestima e não lutava pelos meus direitos. (Livala)

Podemos perceber o quanto era difícil para o aluno negro ter acesso, nos currículos escolares, material sobre a questão étnico-racial. Souza (1983, p.17) refere que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Nessa ótica, por muito tempo, o aluno negro conviveu com a violência racista na escola, por meio do preconceito de cor, sobre o seu corpo, seu cabelo, sua imagem, contribuindo para que mantivesse uma baixa autoestima.

A coordenação das ações e políticas, por meio do Ministério da Educação (MEC) ⁴³, é papel da União, articulada com os poderes públicos Estaduais e

⁴³ O Ministério da Educação, em sua estrutura regimental, conta com as seguintes secretarias: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria da Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, ainda, com Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), O

Municipais. Essas ações tiveram por objetivo ampliar as fronteiras sobre a identidade do negro nas instituições que, antes, estavam limitadas a poucos lugares, como Clubes ou Centros Cívicos, o que se pode conferir a seguir:

Eu comecei a frequentar também o Centro Cívico Cruz e Sousa (clube social). É um clube lagunense que era dirigido por negros artistas e por muito tempo foi a “black-society”, da época! Era o local que os negros faziam o ponto de encontro, nas festas, bailes, arranjávamos namorados e outras comemorações. Foi aí que eu me envolvi com a questão do Movimento Negro, comecei a frequentar as reuniões estudando, compreendendo as lutas do movimento e a importância de conhecermos a nossa história. Nesse período fui conhecendo e compreendendo que o meu padrão de beleza era diferente daquele que tinham incutido na minha cabeça. Que eu era bonita, inteligente, ali eu compreendi algumas mazelas da vida! (Livala)

Livala comenta, em seu depoimento, que quando começou a participar do Movimento Negro já estava na universidade. Nesse período, já havia entidades organizadas para discutir questões étnico-raciais e a necessidade de reivindicar políticas públicas para os negros. Atualmente, o Governo Federal tem como prioridade de suas políticas e gestão a garantia do envolvimento e da participação da sociedade civil na formulação e cumprimento das ações e programas voltados para a universalização da educação básica, como, também, a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades. Nessa direção, vários encontros, seminários, audiências e outros espaços de participação e democratização têm sido estabelecidos como canais de discussão coletivos no encaminhamento de proposições, estratégias e soluções para a garantia da educação para todos em sintonia com os dispositivos legais e, especialmente, com as metas do Plano Nacional de Educação.

Essas ações tiveram como consequência uma conquista histórica na área da educação no Brasil, a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, tendo em vista que atualmente 97,2% das crianças, com idade entre 7 e 14 anos, estão na escola. No entanto, ainda há muito a fazer, na medida em que é necessário garantir a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, desse modo, otimizar a permanência desses estudantes no sistema escolar, rompendo, desse modo, com a cultura do fracasso escolar. Aliado a essa questão, o País vem adotado ações efetivas no combate às altas taxas de analfabetismo e de ampliação do acesso à Educação Infantil, à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos e ao Ensino Médio regular. Tais avanços se fazem necessários não só na questão do acesso, mas, também, na permanência com qualidade social, com a superação do fracasso escolar, por meio da melhoria da qualidade da educação em todos os níveis.

Castoriadis (1982), ao refletir sobre o imaginário, identifica a fragilidade da visão funcionalista em seu ponto central, ou seja: a quais necessidades reais de uma sociedade as instituições deveriam servir? O funcionalismo não responde adequadamente a esta questão. Para o autor, a sociedade inventa e define para si mesma novas formas de responder as suas necessidades atuais e, também, às novas. Seu ponto de partida é "a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição – a saber, o simbólico" (CASTORIADIS, 1982, p.140).

4.3 Experiência Profissional

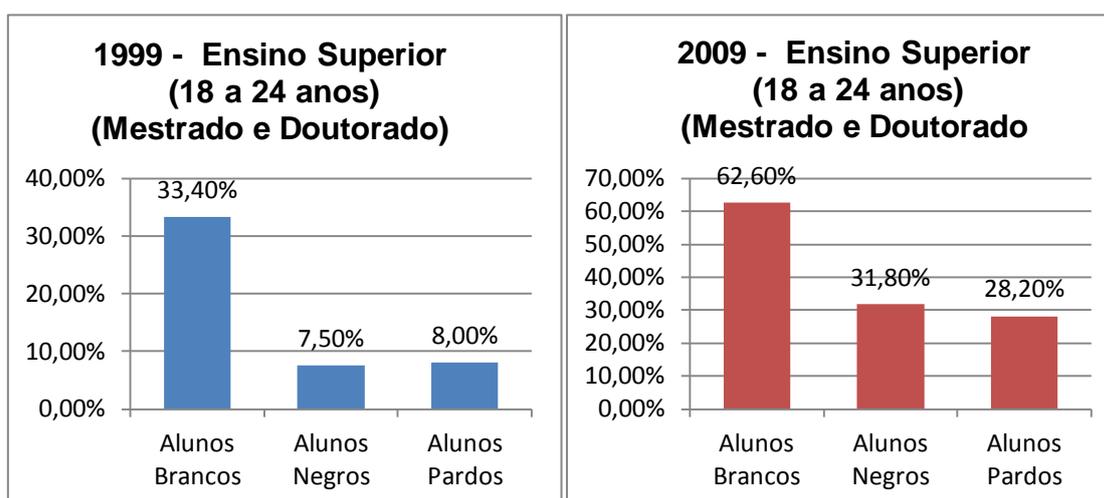
4.3.1 Universidade

Muito tempo se passou e houve expansão do Ensino Superior. Segundo dados do Censo Nacional da Educação (CNE), foi apurado que, em 2008, existiam 2.252 instituições (públicas e privadas) de Ensino Superior no Brasil. Em 1998, existiam apenas 973 instituições. Os dados revelam que houve um aumento de 131,4% em apenas uma década. O número de vagas também foi ampliado, de 803.919 para 2.823.942 no mesmo período, com um acréscimo de 271%. Vale lembrar que, no referido ano, houve o surgimento da educação a distância que, em

2008, disponibilizou um total de 1.699.499 vagas. A expansão proporciona o aumento das possibilidades de acesso ao ensino universitário por parte da população, porém há questões estruturais que, na maioria das vezes, não acompanham o processo de expansão na mesma velocidade.

Dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁴ comprovam que entre, 1999 e 2009, o acesso dos negros ao ensino superior cresceu, mas continua sendo metade do verificado entre os brancos. Dessa forma, verificamos que a inserção do negro como aluno no ensino superior ainda é inferior ao número desejado.

Tabela 8 - Quadro geral do IBGE dos Alunos Ensino Superior



Segundo os dados estatísticos de 2009, houve uma melhora significativa do acesso de negros nas diferentes modalidades de ensino, mas a diferença entre Brancos e Negros (Pretos e Pardos) ainda é grande. Mesmo com a ampliação de vagas no ensino público, os alunos negros ainda encontram dificuldades para permanecer estudando desde a Educação Básica até chegarem ao Ensino Universitário. Os motivos dessas dificuldades variam entre dificuldades materiais e financeiras, como, também, preconceitos e discriminações, sofridas no cotidiano da escola. Esse tipo de desigualdade se estende também a pessoas com nível superior. Desses alunos que concluíram o ensino superior público, poucos retornam

⁴⁴ Disponível em <http://www.brasil.gov.br>, acesso em 19/09/2011.

para atuar como docentes nas instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) de origem.

A partir das reflexões até aqui apresentadas sobre os dados estatísticos do acesso à educação brasileira, os interesses teóricos passam a incluir pontos mais específicos no que se refere à análise da formação de professores dos Docentes Negros. Assim, para o mapeamento do referencial teórico da pesquisa sobre a prática docente no Ensino Universitário, analisei um conjunto de autores que contribuíram para o melhor andamento de minha pesquisa. Autores como: Bhabha (1998), Bernard (2003), Dubar (1997), Castoriadis (1982, 2007, 2009), Carvalho (2007), Cunha (2002), Masetto (2000), Morosini (2001), Pimenta; Anastasiou (2002), Munanga (1996), Souza (1983), Tardif (2002), Ferry (2004), Nóvoa (1995), Paixão (2006), Gomes (2010), Huberman (1992), dentre outros que sustentam a importância desse segmento de ensino.

Nestes últimos anos, ocorreram inúmeras modificações nos currículos das instituições de ensino: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 (que torna obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana); a inclusão do dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra), no calendário escolar, ações afirmativas no ensino superior (cotas para negros e índios no Ensino Universitário); Programa Políticas da Cor; concurso, o Negro e a Educação; Programa do MEC Universidade na Diversidade; Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); Programa de Ações afirmativas da Fundação Ford; Prêmio do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); educar para a Igualdade Racial; disseminação de vários cursos pré-vestibulares para negros e carentes da rede Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Muita coisa evoluiu, porém ainda é preciso avançar mais, essas políticas precisam ser efetivadas realmente nas instituições e mais pesquisas sobre esses temas precisam ser realizadas. Diante disso, o professor faz questionamentos

importantes em relação à pequena parcela de negros no Ensino Universitário, como podemos conferir a seguir.

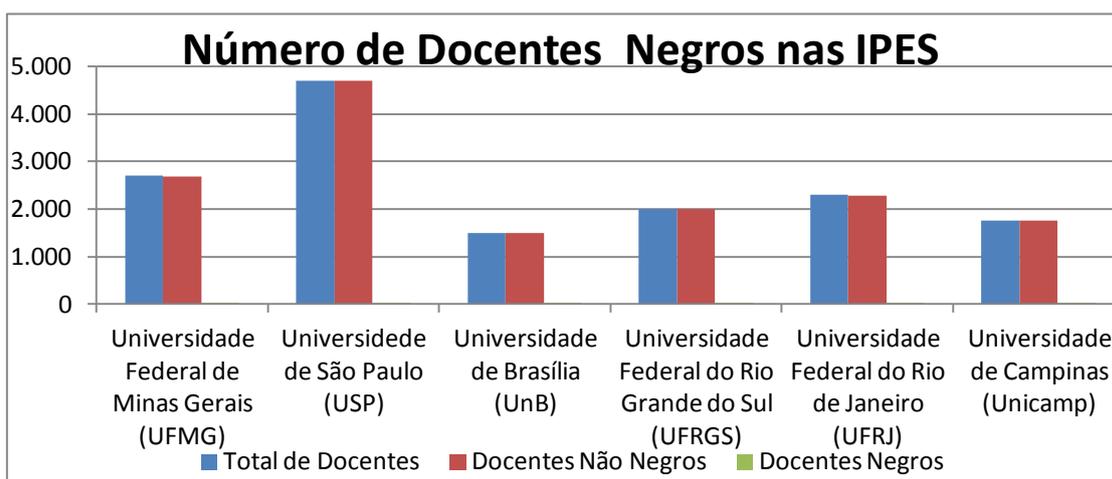
E então, nesse contexto, que eu me envolvi com uma pesquisa em relação a questão da educação das questões étnico-raciais. Eu acho que houve nesse período, assim bons avanços, essa temática, vamos dizer assim, ela ganhou certa relevância muito mais pelo movimento, tá entendendo? Qual é a contradição que nós tava conversando, com minha esposa sobre isso, é o seguinte: nós lutamos para ter essa temática relevante na universidade, dentro de um tribunal, do Ministério da Justiça, da Secretária dos Direitos Humanos, da Secretária de Educação, do Ministério da Educação, da SECADI e tal. Só que o que acontece? Quem dá aula hoje na linha dessa temática são os brancos, não são os negros, você tá entendendo? Porque os negros não tem poder. Eu vou pegar um caso bem concreto aqui da universidade, por exemplo, nós fizemos toda a luta das ações afirmativas, mas quem dá à linha de ações afirmativas não são os professores negros, pois não tem negro entre os professores! Entendeu? Então, essa é a contradição que nós estamos vivendo na sociedade hoje. Então, o que estamos defendendo? Estamos defendendo nessa perspectiva, que precisa avançar que é: “Onde está o aluno negro na Pós-Graduação? Onde está o professor negro, dentro da universidade?” (Loneke)

A observação que o professor Loneke faz em relação às ações afirmativas e a reduzida presença de alunos e professores negros na universidade também foi questionada por Carvalho (2007) em seus estudos. Atualmente, no Brasil (2011), existem 236 IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), contando Universidades, Centro Universitários, Faculdades, Centros Federais Tecnológicos e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2007). Desse total, 93 são federais, 82 estaduais, 60 municipais e uma distrital. O autor mostra, em sua pesquisa, que nas maiores e mais importantes instituições de Ensino Universitário o

número de professores negros (Pretos e Pardos) não chega, em média, a 1%. Esse percentual aponta para a perpetuação da desigualdade racial em áreas de poder da sociedade brasileira.

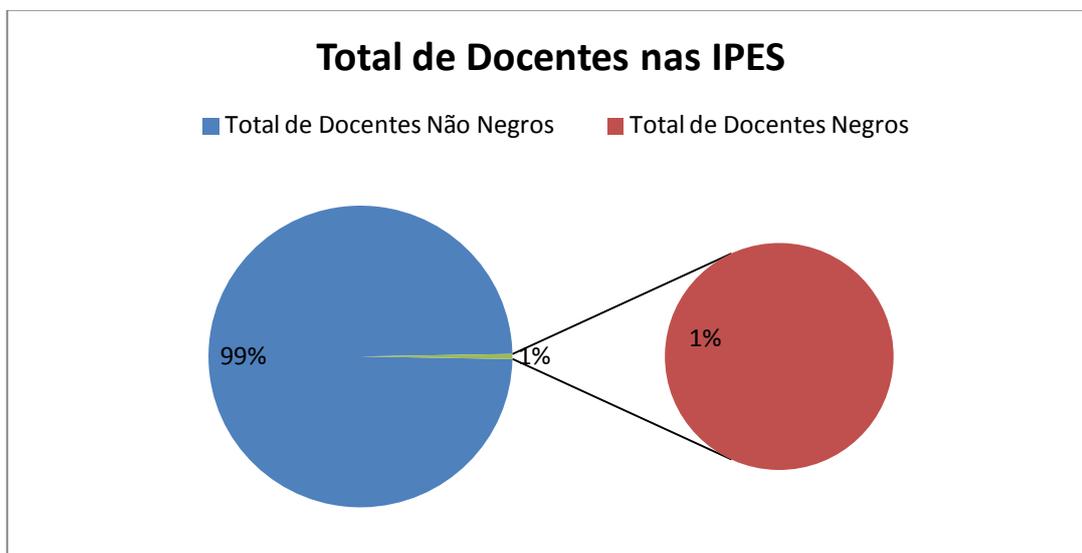
Os dados coletados na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2007) no ano 2001 revelam que o Docente Negro está muito abaixo da proporção de professores não negros na sociedade. A pesquisa contou com a participação de seis IPES, das quais foi analisado o número total de professores e, posteriormente, analisado o número de Docentes Negros e de Docentes não negros. Podemos visualizar, no quadro a seguir, desigualdades raciais dos docentes também presentes nas instituições brasileiras de Ensino Universitário.

Tabela 9- Quadro geral dos docentes nas instituições de Ensino Superior



Nesse quadro, vê-se representada a presença quase total de docentes não negros nas universidades de maior prestígio e decisão. Nas universidades, a situação reflete e reproduz uma rede de poder presente na sociedade: “se os negros estão excluídos dessas instituições, eles estão fora da elite do ensino e da pesquisa no Brasil inteiro”. (Carvalho, 2007, p.57). Isso mostra a exclusão racial na docência superior e, por consequência, na produção de pesquisa.

Tabela 10- Quadro geral dos Docentes Negros no Ensino Superior



Vale ressaltar que este quadro mostra o número de professores que entraram no Ensino Universitário pela Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que determina, no artigo 66, a exigência de os professores universitários serem portadores de diploma de pós-graduação, especialização, mestrado ou doutorado. De acordo com o projeto de lei, os docentes de instituições públicas e privadas poderiam lecionar apenas com o diploma de graduação, desde que contratados em regime temporário. O Ensino Universitário ainda tem se concentrado no domínio de um determinado conhecimento ou de ser um ótimo pesquisador, sem se preocupar com os procedimentos metodológicos que as práticas necessitam.

O gráfico demonstra que “as oportunidades não são e não foram iguais para todos.” Esse quadro é o reflexo da história educacional do Docente Negro no Brasil, mostrando as desigualdades raciais presentes nas Instituições Públicas de Ensino Superior, pois as condições de cor/raça, de gênero e de classe também influenciam nas suas escolhas profissionais.

4.3.2. Prática Docente na Universidade

Para iniciar a discussão sobre a atuação docente dos Docentes Negros no Ensino Universitário, procurei me inspirar nos três argumentos propostos por António Nóvoa (2010, p.1)⁴⁵, em uma conferência, na USP, sobre a Pedagogia, que são:

Primeiro, que não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotômico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão. A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. [...] Segundo, que a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. [...] Terceiro, que toda a viagem tem um destino [...] interessa-me compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência atual e como o futuro se insinua na história presente.

Nesse sentido, podemos perceber que, por muito tempo, as questões sobre a educação estavam alicerçadas em um pensamento dicotômico (duas margens), que, segundo o autor, empobreciam as discussões educativas: “Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? [...]” Percebemos então, que: “A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Para ascender à inteligência das coisas não podemos ceder ao facilitismo do pensamento binário.” (ibidem, p.1) Este modelo de pensamento dicotômico tem sofrido críticas. Para Castoriadis (1982 p.189):

Tratar um homem como coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas mais imaginário do que pretender ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento no imaginário; pois não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que é com uma máquina, mas também nenhuma sociedade primitiva jamais aplicou tão radicalmente as consequências de suas assimilações dos homens à outra coisa, como o faz a indústria moderna com sua metáfora do homem autômato. As sociedades arcaicas parecem sempre conservar certa duplicidade nessas assimilações;

⁴⁵ Texto disponível em www.iea.usp.br/textos. NÓVOA, António. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio**, 2010. Acesso em novembro de 2012.

mas a sociedade moderna toma-se, na sua prática, ao pé da letra da maneira mais selvagem.

Vivemos um momento novo na história da humanidade, o da sociedade da informação e da globalização. Hoje, na Educação, existe um predomínio das imagens, dos estereótipos e preconceitos. Os educadores querem ficar com as imagens, principalmente se elas forem boas e, a sociedade, apresenta continuamente as imagens ruins dos professores, das escolas, dos alunos. Porém, esquecemos que as nossas relações estão em um contínuo processo de mudança. Em um devir. Nós não somos o que vivemos ontem e nem seremos o que vivemos e perceberemos amanhã, pois vivemos num fluxo constante. É nesse sentido que é possível pensar numa ontologia da indeterminidade (ou da criação): nela, o ser é entendido como processo aberto, como fluxo. “O que **é** não é jamais fechado. O que **é** é aberto, ou o que **é**, é sempre, também, **a ser**.” (CASTORIADIS, 1992, p. 88) (Grifos do autor). A sociedade contemporânea percebeu que é possível, pela primeira vez na história da humanidade, compreender a criação da própria cultura. Assim, territórios idênticos foram ocupados por diferentes populações, produzindo culturas e civilizações com características próprias e formas particulares de organização social. Estas culturas estiveram e estão sujeitas a mudanças ou transformações históricas como reflexo da atitude do grupo social ou ainda por imposição, inclusive pela força, de culturas externas. No depoimento a seguir, podemos analisar o imaginário instituído na sociedade em relação ao docente negro.

O interessante de ser docente negra no Ensino Universitário é que além de estar bem vestida, pois podem te confundir com aluna ou qualquer outra funcionária, menos de ser docente você precisa se impor para que as pessoas tirem suas próprias conclusões. Eu lembro que logo que iniciei a trabalhar aqui na universidade pública eu não tinha muitas roupas, pois fazia pouco tempo que iniciara a trabalhar na particular. Porém, na particular era na cidade do interior, está me entendendo? Lá, apesar de paga, os alunos que estudavam no noturno em sua maioria era trabalhador de dia. Não eram sustentados pelos pais.

Aquí não, na grande maioria, os alunos tem um poder aquisitivo maior. Os professores já tinham um padrão diferenciado tanto na arrumação como nos carros. Lembro que na primeira semana eu vim com o meu carrinho velho, sabe como é, eu era professora estadual! Risos. Sei que estacionei no estacionamento dos professores e o guarda veio correndo me avisar que os funcionários da limpeza não poderiam estacionar o carro ali, pois era reservado aos professores da universidade! Daí eu falei: “Mas eu sou professora!” E ele me disse assim: “- Com esse carro velho? Achei que você fosse uma funcionária nova da limpeza!” Ah, mas antes disso quando eu assumi aqui na instituição me disseram que era para falar com a coordenadora V. K. . Então, eu bem mandada cheguei à coordenação e falei com a secretária que gostaria de falar com a coordenadora do curso. Acredita que a secretária falou assim: “- Olha, minha senhora, a professora V. K. não costuma atender pais de alunos para resolver problemas de indisciplina. Acho melhor à senhora falar direto com o professor!” Pode, isso Isabel? Ela nem perguntou quem eu era e já foi tirando conclusões. Claro que depois me pediu mil desculpas pelo ocorrido e tal. (Livala)

Podemos observar que, para a sociedade, ainda em seu imaginário instituído, um negro pode pertencer a lugares considerados como “inferiores” na sociedade. Dessa forma, é difícil associá-los a lugares que, na grande maioria, são ocupados por não negros. Para Castoriadis (2007), sempre que se trata do estudo da sociedade, o tema racismo tem, necessariamente, duas vertentes: a vertente do imaginário social, instituindo significações imaginárias, e das instituições por ele criadas e a vertente do psiquismo dos seres humanos singulares, com suas imposições, tanto a que ele submete a instituição da sociedade, quanto a que ele é, por ela, submetido. Castoriadis (2007, p.260) conclui, então, que:

Com a fixação racista, os outros não são, portanto, apenas excluídos e inferiores, são postos como coisa a eliminar e, a partir desse momento, tornam-se, como indivíduos e como coletividades, o suporte de uma cristalização imaginária segunda que os dota de atributos, inclusive físicos (o nariz, a cor da pele), que remetem a sua essência má, que

evidentemente justifica com antecedência tudo o que se vier a fazer contra eles.

O processo de (re) significação de ser negro começa a mudar a sociedade, tentando combater os diversos estereótipos negativos associados à negritude e reproduzidos nas relações sociais e nos meios de comunicação de massa. Souza (1983, p.20) descreve como o negro faz para sobreviver em nossa sociedade:

Lutando, muitas vezes, contra a maré da dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem social competitiva e lhe permitiram classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional.

A universidade é uma instituição social, não apenas transmite conhecimentos científicos, mas, também, é um espaço de produção de valores, de subjetividades, de comportamentos e posturas. Ela se encarregou de separar os que tinham acesso e os não pertenciam àquele espaço. Dessa forma, pode interferir, positivamente ou negativamente, na afirmação das identidades raciais, de gênero, geracionais, entre outras coisas.

É curioso porque na universidade, se costuma falar, ah são mestres, doutores, pessoas que tem toda uma dinâmica de pensamento diferente, mais ampla, mas a questão assim do preconceito, do racismo é muito velado nas nossas relações. E lembro que quando cheguei aqui, uma coisa é ser mulher, negra e nordestina é complicado também. Você chega num estado onde, eu cheguei aqui imagina a região também a maioria são pessoas que são descendentes de italianos e alemães. Eu lembro de um fato curioso na universidade privada que foi quando eu cheguei, tinha a sala de professores, eu sempre costumava ficar na sala dos professores, e logo no início não conhecia ninguém, sentava ali ficava quieta e tomava o meu café e depois ia para a minha sala de

aula. Eu lembro que uma vez, uma pessoa chegou pra mim, professora da tal instituição, sentou ao meu lado e perguntou assim: “- Você é professora nova?” Sou, na instituição sim. “- Como é que você entrou aqui?” Olha, eu trouxe o meu currículo! “- Você já tem mestrado?” Sim, tenho mestrado. “- Você está lecionando quais disciplinas?” Aí depois eu sorri para ela falei assim: “Isso está me parecendo uma entrevista!” Risos. “- Ah, não desculpa!” Não, estou brincando e aí, tocou a sineta. Passaram-se uns 15 dias eu encontrei essa professora, e lembro que quando ela me viu “- Óh querida, como vai você! Nossa, eu estive olhando o seu currículo. Você sabe que eu sou coordenadora do estágio daqui?” Não, eu não sabia. “- Pois é, eu sou coordenadora do estágio e vi uns artigos seus e você trabalhou também com algumas pesquisas, sei lá o quê e tal...”. E o grupo de pesquisa que eu trabalhei que ela estava com o texto, que era um autor chamado *Clermont Gauthier*, e era uma pessoa que eu tinha realizado uma disciplina no mestrado. Eu não sei por que ela estava discutindo os termos assim, mas eu acho o autor, a ideia é um pouco rígida, ele faz parte de um grupo do Canadá, essa dimensão da formação de professores conversamos um pouco por alto. Aí ela disse: ”- Ah, por isso que você falou que tem um grupo que você fazia parte, não sei o quê?” Eu não sei bem o que aconteceu mas, ela teve acesso ao meu currículo. Eu achei aquilo meio estranho, me senti tão mal naquele momento porque ela mudou completamente a dinâmica de como ela me tratou no primeiro momento, depois como ela passou a me tratar. (Esanyu)

A educação não está desvinculada de um exercício (diferente) de poder, ela pertence a um campo político, pois o ato de instituir diferenças nem sempre implica a garantia do direito. As diferenças, por vezes, são atribuídas ou percebidas em um contexto de relações assimétricas de poder, convertendo-se, dessa maneira, em desigualdades. Então, não podemos compactuar com o silêncio sobre determinadas situações. Nesse contexto, ser professor universitário significa ascender socialmente, entretanto, não significa ficar livre de discriminações raciais, uma vez

que, no Brasil, esta se dá por características fenotípicas, tais como cor da pele, tipo de cabelo e traços corporais. Essas características não desaparecem apenas porque o sujeito galgou uma posição de destaque na sociedade. É preciso intervir para que as desigualdades que marcam nossa sociedade não encontrem eco nas nossas instituições universitárias. Munanga (1998, p. 224) refere que,

[...] o preconceito é um dado universal; ele não é natural, é cultural, e todas as culturas são preconceituosas, incluindo a negra. Mas o problema do Brasil é que ninguém quer assumir abertamente esse preconceito, e quando ele se transforma em racismo enquanto ideologia que tem sua origem inventariada e conhecida, as coisas se complicam demais [...] Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo explícito. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia.

Diante disso, a universidade não escapou da naturalização construída pelas desigualdades, pois além de reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, muitas vezes produz, mesmo que de forma silenciosa, através de ações, distinções que deixaram marcas nas trajetórias dos coautores.

Segundo o relato do professor Loneke, mesmo que, aos poucos, os alunos negros estejam sendo contemplados com políticas públicas na universidade, participem de um movimento de melhor acesso profissional e intelectual, em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial, o racismo e a discriminação racial permanecem nas relações de poder.

É um desafio também, eu vejo um desafio muito grande, por que o que acontece? Aquilo que eu estava dizendo: a universidade em si, ela não, como é que eu vou te dizer, ela não estava preparada pra isso que aconteceu. O que aconteceu? Nós temos hoje, por exemplo, mais de um milhão de alunos negros na universidade no Brasil, vamos dizer assim, não só em nossa instituição, e isso foi meio que um choque cultural, dentro da universidade. Só o que eu vejo é que a universidade precisava disso, porque ela estava muito fechada sobre si mesma e muito segmentada.

Quando ela recebe os alunos indígenas, negros, alunos de escola pública e tal, ela passa a discutir essa diversidade. Só que discutir essa diversidade envolve relações de poder, tu está me entendendo? E essas relações de poder é que não estão bem resolvidas dentro da universidade! Essa que é para mim a grande questão! (Loneke)

Por meio dos Movimentos Sociais Unificados, reivindicando as políticas públicas para o outro, o negro percebeu que estes buscaram o direito de instrução e educação para todos. E é por meio da educação que o negro vai tentar desenvolver maneiras de sobrevivência para não ser totalmente excluído da sociedade. Porém, mesmo com as políticas públicas, é notório que a presença e permanência do negro no Ensino Universitário ainda é uma questão a ser resolvida. Paixão (2006, p.21-22) aponta o seguinte:

São os negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afrodescendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Então, no decorrer do processo histórico, podemos observar que os negros lutam contra esses imaginários ideológicos, políticos e culturais de cunho racista, impregnados nas práticas sociais.

Para o Movimento Docente no Brasil, a Lei nº 12.772/12 do Magistério Federal inicia uma nova fase de desafios, especialmente porque a aplicação dessa norma legal provoca maior vigilância sobre a autonomia universitária e sobre a democracia nos processos decisórios universitários. Nesse nível de atuação, a legislação que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, para lecionar nesse patamar de ensino, a titulação exigida, de acordo com o Artigo 8º dessa lei, determina que o ingresso na carreira de magistério ocorra no primeiro nível da classe de professor auxiliar, por concurso público, e que

"será exigido o diploma de curso superior em nível de graduação". Vasconcelos (2009, p. 31) entende que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para "pensar" a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

O Ministério da Educação (MEC) justificou que a nova lei quer dar mais autonomia para as instituições, dessa forma, mesmo que não seja para contratar apenas mestres ou doutores, as Instituições Federais poderão solicitar outros requisitos, como a apresentação de títulos de pós-graduação, de acordo com o interesse da Instituição. Porém, todas essas questões não garantem que esses professores tenham excelente formação, capacidade e qualidade na sua prática pedagógica.

Em alguns casos, a prática docente é orientada pelas experiências obtidas enquanto alunos ou nas experiências que tiveram com seus professores enquanto acadêmicos. Em outros, a realização de uma formação continuada, principalmente no que se refere às ações pedagógicas, leva o professor universitário a lembrar de suas experiências enquanto acadêmico no Ensino Superior. Isso, de certa forma, se torna uma orientação a sua prática como docente. Huberman (1992), em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, detectou como se caracteriza o ciclo de vida dos professores. De acordo com o autor, o professor passa por uma fase de sobrevivência e descoberta ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização, quando começa a tomar maior consciência do seu papel. Esse ciclo, conforme o autor, não se constitui de etapas fixas, mas, sim, é um processo dinâmico e bem peculiar, como podemos conferir no depoimento do professor.

Tive a sorte também, que logo depois que eu terminei o meu mestrado, eu fiz uma experiência na graduação aqui na universidade, trabalhei com

filosofia da educação, psicologia da educação, trabalhando com o curso de pedagogia e com o curso de física também na formação de professores. Foi uma experiência boa, que deu pra entender um pouco a universidade. Mas como eu ainda era muito imaturo, eu não conseguia pegar os meandros da coisa, como se diz, aí fiquei ali dois anos trabalhando e aprendendo também. Depois saí e fiquei mais dois anos na UERGS, que também foi uma seleção que nós fizemos. Foi também trabalhando na pedagogia, foi uma experiência boa, porque já havia uma coisa mais coletiva em termos de curso. A formação pra mim foi muito interessante porque me ajudou a amadurecer um pouco como é que funciona essa dinâmica, o que é ser professor. Quando a gente fala assim: Ser professor ou a atuação docente, no início a gente fica muito preso ao livro, ao quadro, como é que eu vou te dizer, muito preso ao que é prescritivo, ao que é o documento ali, o currículo que está estabelecido. (Loneke)

Nesse depoimento, verificamos que o coautor faz uma reflexão, definindo os vários papéis exercidos pelo professor até a “conquista” da autonomia que começa a exigir do professor novas definições políticas e sociais na profissão. Esse período de adaptação envolve os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. A fase de iniciação profissional docente é uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, sendo um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e da sua identidade. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam, cotidianamente, o professor e sua prática docente.

Depois eu terminei a graduação, eu fui selecionada para o mestrado. No mestrado eu tive uma experiência como colaboradora na mesma universidade, fiz Mestrado em Educação, eu sei que fui professora até um certo tempo no município e depois que eu concluí o mestrado eu fui ser professora

do Ensino Superior. Era na universidade que ficava no norte do Ceará Universidade Estadual Do Vale do Acaraú (UVA). Eu assumi, acabei assumindo lá não era professor colaborador, tinha professor visitante e eu assumi professor bolsista, lá na UVA tinha o professor bolsista. Seria o professor recém-formado que tinha terminado o Mestrado e que assumia como professor bolsista no curso de Formação de Professores. Nessa época, a UVA tinha um convênio com 14 prefeituras no Ceará. As prefeituras assumiram o compromisso com toda a dimensão da dimensão da LDB, colocava a necessidade de formação dos professores. E muitos desses professores, que faziam parte da formação dos professores, eram os que já estavam em sala de aula e ainda não tinham o Ensino Superior, e aí cada um tinha também a sua área de habilitação. Eu assumi a parte administrativa e também auxiliava na parte pedagógica do Curso de Formação. Dava aula no curso de Pedagogia e nas Especializações. E aí foi quando começou a minha participação, a minha trajetória no Ensino Superior. E aí sempre me acompanhou essas agonias essas incertezas que colocam em cheque a formação de Professores, o que a gente aprende realmente nessa instituição chamada universidade. Eu lembro que quando a gente discutia no grupo de pesquisa, existe diversos saberes, que são os Saberes de Formação que são os que a gente aprende ao longo da nossa trajetória também acadêmica, Saberes Curriculares, sobre o que a gente entende sobre currículo, como lida com a seleção desses conhecimentos, que a gente vai lidar também em sala de aula e quer queira ou não com a diversidade, eu acho que esse saber curricular ele vai se dar na sala de aula quando a gente seleciona também na nossa disciplina aqueles conteúdos que a gente acha que é relevantes ou não para a nossa formação. (Esanju)

No depoimento de Esanju, percebemos sua preocupação com os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com

o próprio exercício da docência. Tardif (2002, p 36-37-38) destaca a importância desses saberes, classificando-os da seguinte forma:

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores [...];
- **Saber disciplinar**– saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores [...];
- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. [...];
- **Saber experiencial** – São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. (*grifos meus*)

Nesse sentido, não basta conhecer os saberes específicos que caracterizam a profissão docente, como uma atividade de nível complexo, mas, sim, identificar que saberes são estes e qual sua importância. Então, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Nessas discussões, os currículos podem ser repensados, direcionando-nos a pensá-los como importante ferramenta para o enfrentamento de questões étnico-raciais. Neste sentido, os currículos dos cursos de formação docente, em geral, se

preocupam com os aspectos técnicos das práticas pedagógicas. Nóvoa (1999) entende que as relações com a pessoa do professor são estabelecidas de forma mecânica, no que se refere ao seu papel técnico, enquanto organizador da ação educativa, e se caracterizam por seu caráter prescritivo, com o objetivo de traçar parâmetros para a ação docente. O fato é que um currículo nos moldes estruturalistas, obedecendo sempre a um mesmo modelo sociopedagógico não é mais aceito, afinal, ele é um artefato material que não tem valor por si mesmo. Ainda quando entendido como uma listagem de conteúdos é influenciado pelo tratamento dado aos conteúdos, e o seu valor aparece no contexto social e histórico.

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e à formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Bom, acho que o Ensino Universitário está um pouco desvinculado com as questões que ocorrem na escola. Arrisco também a dizer, e que os meus colegas não me interpretem mal, que até os docentes que atuam nessa etapa de ensino. Eles não sabem o que ocorre nas escolas, pois não vivenciaram como eu essa experiência de ministrar aulas na escola do Ensino Fundamental e Médio e depois no Ensino Universitário. Pois veja só, você sabe que nos Parâmetros Curriculares existem os temas transversais que engloba a Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, e outros, ou seja, a inclusão de questões sociais no currículo da escola. Porém, no currículo de Licenciatura em Matemática, do Ensino Universitário nem todas essas questões estão incluídas! Embora eles tenham uma carga xis nas disciplinas de Psicologia, Didática, Organização Escolar e eu acho que Teorias da Educação, as questões sobre diversidade não estão incluídas, você está me entendendo? Ouve uma reformulação nos currículo? Sim, mas nem todas essas questões foram

contempladas! Daí fica difícil principalmente quando os alunos universitários vão para as escolas! Quais os saberes necessários que eles precisam ter afinal? Muitos não sabem lidar com as questões que envolvem o preconceito étnico-racial, gênero, sexual, classe. Os alunos não conseguem compreender e ensinar como a matemática vai ajudar nessas questões sobre a diversidade. Daí eu percebo o meu compromisso como docente em orientar situações do cotidiano para que eles pensem em como resolvê-las. Depois, ocorrem situações de preconceito e discriminação em relação ao alunado negro, aliás, até como o não negro, e eles não sabem lidar com isso. Daí, quando aparecem nas pesquisas que os índices de reprovação em matemática dos alunos negros são maiores que os dos alunos não negros, ninguém sabe explicar o motivo. (Livala)

Compreendemos a preocupação da professora Livala, em seu depoimento, no que se refere às reformulações dos cursos de graduação, suas disciplinas e sua carga horária. É preciso adotar uma postura metodológica que se consolide com a visão do contexto e com um delineamento diferenciado dos planos de ação, ultrapassando o mero cumprimento da grade curricular e avançando no sentido que Gatti (2000, p. 57) propõe: “Uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado conjunto, e de sua inserção social real, é imprescindível para um trabalho que se direcione para a formação de professores com algum sentido e qualidade diferencial”. Entendemos, então, que o professor, enquanto formador, não pode adotar uma posição neutra no processo de formação, mas assumi-la calcada no princípio de que ele também participa da mudança de todo o contexto educacional. Dessa forma, a coautora refere a importância de o docente mostrar, na sala de aula da Universidade, situações e problemas de que tem conhecimento para que o professor aprendiz identifique o seu campo de trabalho.

Verificamos, também, no depoimento da docente, a importância que confere ao professor formador, como agente fundamental no processo de desconstrução do preconceito e da discriminação. Nessa reflexão, é destacada a responsabilidade

dos educadores em suas disciplinas, diante de um currículo que respeite a diversidade, fator imprescindível na mudança de postura em relação ao diferente.

Sobre as significações construídas na sociedade, referentes às questões de gênero, de etnia, de sexualidade, de credo, entre outras, Castoriadis (1982, p.179) aponta o seguinte:

Cada sociedade define e elabora uma imagem do mundo natural, do universo onde vive, tentando cada vez fazer um conjunto significativo, no qual certamente devem encontrar lugar os objetos e seres naturais que importam para a vida da coletividade, mas também esta própria coletividade, e finalmente uma certa ordem do mundo.

A valorização da negritude, mais a diversidade que envolve o tema, como consequência, tiveram o questionamento dos lugares sociais de subordinação em que a população negra está inserida: no mercado de trabalho, no território, nas representações simbólicas da sociedade brasileira, dentre outros espaços. Isso vem gerando uma mudança na autoestima da população negra e maior consciência das desigualdades raciais alimentadas pelo racismo. Esse processo, intensificado nas últimas três décadas, tem possibilitado o fortalecimento do Movimento Negro Unificado, contribuindo, assim, com um valioso debate público sobre as desigualdades raciais.

O meu marido passou num concurso e veio para cá. Quando ele veio para o sul, ele disse: “- Eu passei num concurso numa cidade, no Paraná. Eu falei meu Deus onde é? Aí eu fui olhar o mapa geográfico, e foi a partir daí que eu vim para cá. Claro outro estado, uma outra cultura, uma outra dinâmica, aí pra mim foi um outro processo de descobrimento, de enfrentamento e depois eu passei no concurso nessa instituição. Tive também uma experiência em uma instituição privada, logo quando eu cheguei aqui no sul, era uma universidade particular, com todas as regras, filosofias totalmente diferente da experiência que eu tive no ensino público, e pra mim também foi muito importante até no sentido também de lidar, orientar as nossas turmas no ensino público a gente

tem, na sala de aula, um número xis de alunos e eu me lembro que eu me vi dando aula em vários cursos, trabalhava uma disciplina que era iniciação científica. E esse dado professor que eu acabei substituindo e que dava aula em quase todos os cursos eu acabei assim assumindo aulas no direito de iniciação científica, nutrição, fisioterapia, matemática, pedagogia mas era um outro espaço de tempo, foi um outro momento aprendido. Isso na particular. Aí eu tive três anos nessa particular. (Esanju)

Assim como os territórios, as fronteiras são fenômenos sociais portadores e reveladores de uma consciência socioespacial. No caso, aqui, referem-se a uma identidade regional fronteiriça, que tem a ver com o decorrer dos processos sócio-históricos e suas instituições, constitutivas de suas molduras e sua base, definidoras de uma região e de seus símbolos. Com relação aos conceitos de identidade e cultura, partimos do princípio que nossas identidades são formadas a partir e na cultura em que estamos inseridos. No momento em que assumimos determinados valores, reproduzimos práticas específicas de determinado grupo, passando a considerá-los como “nosso grupo”. Tendemos a nos ver como um de seus membros, aceitando-nos, mesmo que, em parte, de modo inconsciente, como pertencentes àquela cultura.

Vale lembrar que, quando o professor for organizar seus planejamentos de ensino, independente do local onde ele esteja inserido, sua atuação necessita englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, ampliando as questões sobre os aspectos didáticos ou metodológicos do fazer docente. Para Ferry (1997), a formação dos professores é o problema-chave do sistema educativo. Ela influencia a orientação da prática docente não apenas no plano de transmissão dos conhecimentos, mas, também, no das normas e valores, constituindo um lugar de forte concentração ideológica para o seu desenvolvimento, sua realização profissional e pessoal. Então, o desenvolvimento profissional “reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos

sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.” (OLIVEIRA, 1997, p. 95)

considero muito importante também que aconteceu na minha vida, que foi um concurso que teve a nível nacional, que foi o primeiro “Fábrica de ideias”, e isso entre 99, 2000, mais ou menos. E nesse primeiro Fábrica de ideias, o que aconteceu? Foi feita uma seleção em que você mandava projetos de mestrado e doutorado de todo o Brasil, e até uns da América Latina, pra ver quem iria ficar 3 meses no Rio de Janeiro, na Universidade Cândido Mendes, fazendo um curso sobre as temáticas das relações, educações étnico-raciais da sociedade brasileira como um todo. [...] Eu achei interessante, porque nessa época recém estávamos discutindo, por exemplo, a questão das ações afirmativas, assim, recém eles tinham as discussões nos bastidores e tal. Então eu apontei algumas coisas no projeto, pensando principalmente na questão do aluno negro. Como é que esse aluno negro se encontrava dentro da universidade, e tive a sorte de ser selecionado. Esse momento de ficar 3 meses no Rio de Janeiro foi muito importante porque ele, como é que eu vou ter dizer, ele balizou um pouco a visão de mundo que eu tinha. Eu tinha uma visão de mundo muito limitada em relação a questão, em relação as questões étnico-raciais na sociedade brasileira. E quando eu vim de lá, assim, meio que deu uma, abriu o horizonte, eu comecei a perceber que aquilo que eu tinha escrito, eu rasguei e botei no lixo, e a gente vê o quanto à gente tava desatualizado. (Loneke)

A aspiração maior nas aulas do Ensino Universitário, assim como nas demais etapas de ensino, seria a dinâmica apresentação das aulas, de modo que os discentes deixassem de ser meros expectadores para se tornarem o centro da atenção do docente, e que este buscasse superar as dificuldades de cada estudante e as do docente iniciante também, como podemos conferir,

No início da minha atuação docente no Ensino Universitário foi na universidade particular eu achava muito estranho! Risos. Estava acostumada a trabalhar no colégio estadual no ensino fundamental com crianças de 5^a, 6^a e 7^a séries. Lá tinha aquele murmurinho pedagógico, as crianças rindo, perguntando, derrubando as peças dos jogos, atrapalhadas nas resoluções dos problemas, cheias de pontos de interrogações. Daí, início a ministrar aulas no 3^o semestre do curso de Matemática aqueles alunos quietos, parados, sem dar um “piu”! Como diria o meu filho hoje, uma turma de “Nerds”! Isabel, aquilo foi me angustiando e eu lembrava os meus professores de Matemática e Física que eram sérios, distantes e nós tínhamos medo de perguntar qualquer dúvida que fosse. Pensava como aqueles alunos iriam ensinar alguma coisa para seus alunos do ensino primário ou médio? No início foi bem difícil, pois eu não sabia se eles se mantinham afastados de mim por respeito por eu ser professora, por duvidarem de minha capacidade, por preconceito de eu ser mulher e negra. Durante um tempo eles permaneceram distantes, mas comecei a trabalhar em grupos, trazendo desafios matemáticos para eles resolverem, estratégias matemáticas, e o clima foi quebrando um pouco. (Livala)

Logo, precisamos refletir no que esse tipo de ação pode contribuir positivamente na formação dos seus alunos, futuros professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Torna-se necessário pensarmos em um docente que deixe de agir como “detentor do saber” e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização, superando a dicotomia entre teoria-prática, tão vivenciada nos espaços acadêmicos. Precisamos entender que não existe essa separação, que uma não

existe sem a outra e que a relação que se estabelece entre elas é muito rica, além de necessária.

Para Ferry (1997, p.53-56), a formação do sujeito é um processo que pode ser visto das seguintes formas:

- formação como dispositivo, ou seja, algo que se faz; - formação como algo externo ao indivíduo, como algo a ser consumido, recebido por um indivíduo vazio que será moldado à semelhança do seu formador; - formação como processo solitário do indivíduo, como inverso ao processo de modelagem.

Entende-se que o professor, na atuação profissional, necessita saber algumas questões básicas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, tais como: informações sobre os conteúdos que vai ensinar, os objetivos do currículo, como seus alunos aprendem e manter a reflexão sobre sua prática.

Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que eles mesmos tiveram e suas experiências foram constituídas apenas enquanto alunos. Assim, suas falas se restringem à teoria, o que torna a formação de seus alunos bastante precária. No que se refere ao aspecto da sua formação, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão.

Eu lembro que quando a gente discutia na pesquisa, existe diversos saberes, que são os Saberes de Formação que são os que a gente aprende ao longo da nossa trajetória também acadêmica, Saberes Curriculares, sobre o que a gente entende sobre currículo, como lida com a seleção desses conhecimentos, que a gente vai lidar também em sala de aula e quer queira ou não, eu acho que esse saber curricular ele vai se dar na sala de aula quando a gente seleciona também na nossa disciplina aqueles conteúdos que a gente acha que é relevantes ou não para a nossa formação. Até que ponto, eu as vezes, coloco em cheque quando eu escolho alguma coisa, até que ponto essa minha

escolha está sendo relevante para a questão da formação se isso vai contribuir ou não para a discussão desses futuros professores da Licenciatura. (Esanju)

Mais do que buscar uma formação contínua, a tendência dos professores é se tornarem sujeitos da sua própria formação profissional, pois fazem parte da construção do seu conhecimento. A aprendizagem é uma constante na vida do profissional. Pressupõe uma apropriação significativa do conhecimento, mas, também, uma reflexão consciente do uso desse conhecimento na prática. Nóvoa (1999, p. 56) reforça que “o aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Segundo esse autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Hoje eu penso também que como era a primeira vez que eu trabalhava no Ensino Superior, talvez por eu estar acostumada com pré-adolescentes de escola pública, senti o impacto da diferença dos alunos e também da instituição privada. Mas o importante é que aquela experiência serviu para que eu fizesse uma reflexão sobre aquele grupo de alunos e buscasse novos saberes para realizar e organizar meus planejamentos das aulas. (Livala)

A construção da identidade do professor universitário é um trabalho de reflexão e a elaboração de suas aulas parte do conhecimento das realidades do ensino, de suas representações e saberes. Ela é compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado a sua atividade. Entretanto, temos que reconhecer que, hoje, nos constituímos de um mosaico identitário. Os elementos constitutivos predominantes têm relação direta com o espaço geográfico que habitamos, considerando o local, a cultura e os demais elementos que ditam a construção da identidade. Em relação à cultura, pode-se dizer que ela é entendida

como a produção de fenômenos que contribuem, mediante representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, na compreensão, reprodução ou transformação do sistema social. A configuração da identidade do professor ocorre à medida que se procede à análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino. Nesse processo de formação, o professor vai-se profissionalizando e, ao mesmo tempo, construindo sua identidade profissional.

A gente percebe também essa dicotomia, daquilo se discute na universidade e quando chega na prática eu não tenho receita para dizer para o meu aluno de que quando ele chegar na sala de aula. Aconteceu no estágio uma situação que eu depois cheguei a discutir em sala de aula e a menina que estava no momento de dar as suas aulas, da regência, e no momento que ela estava lá ensinando os conteúdos dois meninos pegaram uma briga, na sala de aula, se embolaram a turma fez uma pausa de retirar as cadeiras e ficaram lá pau, pau. E aí eu estava lá no fundo da sala e fiquei pensando, e agora o que ela vai fazer? Deu vontade de intervir, mas não vou intervir a experiência é dela, é ela que é a professora. E eu lembro que no momento ela gritou. “- Parem!” Quando ela disse parem a turma olhou assim, ela tinha uma voz até tranquila, mas eu acho que o parem dela foi tão assim a turma se espantou. “ - Vamos, ajeitem as carteiras!” Eu lembro que ela falou com a turma e conseguiu acalmar a turma e conversou, dialogou com eles, e depois quando os dois alunos estavam quietos ela disse: “ - Olha, depois eu gostaria de falar com vocês!” E a turma falou: “-Mas você não vai mandar eles para a orientadora?” Ela respondeu: “-Não, eu vou falar com eles depois.” E eu me lembro que depois ela ficou falando com os alunos. Enquanto eu ajeitava as minhas coisas eu fiquei um pouco só ouvindo a fala dela com os dois meninos. Eu lembro que eu achei uma atitude sensata porque ela não tentou assim... aquela situação na sala de aula ela não levou para outras instâncias,

ela tentou também resolver ali, solucionar na base da conversa, do diálogo. (Esanju)

A partir do relato dessa professora, podemos perceber que a identidade do professor universitário se constitui a partir de diferentes referenciais sociais. Por isso, não se tem um planejamento pronto do que é ser um professor. Pimenta e Anastasiou (2002, p.72) referem que a análise da identidade do professor universitário não pode ser realizada isoladamente ou fora do contexto social; as identidades são processos que vão sendo construídos a partir de vários referenciais: “significação social da profissão; revisão desses significados; revisão das tradições e, por vezes, de reafirmações de práticas consagradas culturalmente e que ainda permanecem válidas.” É uma identidade que se assenta no embate entre teorias e práticas, na análise e construção de novas teorias, nas experiências, nos cursos realizados, filmes, nas inserções em momentos sociais como fala nossa coautora.

Depois, lembro que foi formado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro “Negro, Educação e Indígena” (NEAB) acho que foi constituído no ano de 2000, na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e desenvolvia pesquisas sobre a educação e a memória do povo negro e indígena na região. Tinha também o Obatalá Movimento Negro de Lages acho que é Centro de Cultura Afro-brasileiro de Lages, tinha um grupo de dança afro o Erê. Lá os professores das escolas tinham a oportunidade de conhecer um pouco da cultura negra. Eles faziam danças, bonecas negras, cursos. Isso contribuiu também para eu pensar em realizar associações da cultura do negro com as coisas que eu ensinava para os meus alunos. Pois, se eu tenho conhecimento, e sei sobre a importância da cultura do negro, porque não agregar a questão étnico-racial nas minhas pesquisas?(Livala)

Percebe-se, no relato da professora, que, no processo de construção da identidade docente, é muito importante o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar. Entre os professores, existe o entendimento de que o papel da instituição escolar é ser mediadora entre a

realidade social e a vida dos alunos. É uma mediação reflexiva, pois relaciona a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade. Assim, (Ibidem, p.79) referem que a formação da identidade de professor constitui um processo de conhecimento que interliga quatro grandes conjuntos de saberes: conteúdo específico, conteúdo didático-pedagógico, conteúdo relacionado aos saberes pedagógicos e conteúdos relacionados à explicitação do sentido da existência humana individual.

Para Tardif (2002, p.11), “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” Por isso é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. A aprendizagem dos saberes desses professores para ensinar, em alguns casos, fica a critério de iniciativas e compromissos individuais, como podemos conferir a seguir.

E teve outra situação lá que era de um aluno, inclusive ele era aqui da região, sempre na minha disciplina, eu estava discutindo alguma coisa, ele sempre me perguntava. Não tinha dia que ele não me arguisse sobre alguma coisa, eu sempre, tudo bem nunca aconteceu assim dele fazer uma pergunta, como estávamos vendo o conteúdo a gente discutia e tudo. E quando terminou o semestre, e terminou minha disciplina e nós fomos fazer a avaliação da disciplina aí eu lembro que ele levantou e falou assim: “Olha professora, a senhora foi uma professora que me surpreendeu, porque no início eu ficava sempre intervindo nas suas aulas mas você sempre com muita diplomacia conseguiu lidar com minhas perguntas e as minhas respostas. Eu até digo que você foi uma professora que realmente eu aprendi bastante”. Pela fala do aluno, a dimensão também do arguir até que ponto esse professor tem conhecimento ou não até que ponto vai lidar com

essas situações. São questões que já aconteceram bastante assim. (Esanju)

Assim, o professor também contribui para a cristalização da sua identidade, a partir do significado que ele atribui a sua atividade docente no cotidiano. Com base nos seus valores, visão de mundo, história de vida, representações pessoais, angústias e anseios é que emerge, em grande parte, o sentido que tem em sua vida o ser professor. Esse esboço de valores pessoais é constantemente confrontado na sua rede de relações com outros professores, bem como com profissionais de outras áreas. Tardif (2002, p.17) continua, afirmando que,

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Dessa forma, precisamos considerar, também, os diálogos estabelecidos durante os processos de formação profissional, aqueles que influenciaram na profissão professor, pois os saberes dos professores provêm de várias fontes.

O espaço universitário possibilita interações no contexto acadêmico e fora dele. As identificações dos docentes se constroem nas relações profissionais e sociais, sendo que podem ser interpretadas a partir de modos de articulação entre transações objetivas e subjetivas, como resultados de compromissos “internos” e também de negociações “externas” (DUBAR, 2005). Podemos dizer que o professor universitário, durante a prática docente no Ensino Superior vivencia, inventa e (re)cria, aprimorando os saberes docentes, da formação.

4.3.3. Pesquisas desenvolvidas

Incentivados pelos órgãos de fomento e das instituições de ensino em que trabalham, os professores trazem sua qualificação docente relacionada com as pesquisas que desenvolvem ao longo da carreira profissional, tornando-se o espaço

da formação, o lugar de autonomia do profissional. O professor se sentiria muito mais instigado e cobrado a investir na sua permanente formação se enfrentasse novos desafios na pesquisa, porém suas investigações, em geral, ficam restritas aos seus grupos de estudo.

Quando eu cheguei na instituição pública a receptividade foi boa, acho que eu comecei a fazer um trabalho com autonomia, em termos de sala de aula, me envolvi mais, comecei a retomar a discussão da pesquisa e da extensão. A extensão sempre foi um foco muito forte na minha vida, no sentido de trabalhar com a comunidade com formação de professores sempre foi uma coisa bem importante. Logo quando eu entrei, eu passei foi em 2001, 2002 eu tive já contato com algumas pessoas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), e no momento tinha uma pessoa que eu considero uma grande amiga, que ela fazia parte da associação, atuava tentando coordenar o grupo que era Gênero e Etnia, e nós nos aproximamos porque eles realizavam, queriam realizar um seminário que era sobre a Educação e Racismo já havia ocorrido um seminário e tinha uma professora que era do serviço social que coordenava esse trabalho. Só que essa professora estava se afastando e quando eles chegaram tomaram o conhecimento que o trabalho, da minha dissertação tinha sido sobre o negro. Aí, eles se aproximaram de mim e perguntaram se pela instituição, eu gostaria de colaborar com eles também que eram do sindicato para fazer esse evento sobre Educação e Racismo. Eu lembro que alguns colegas olhavam, às vezes, aqueles amigos do sindicato meio assim. Mas, foi uma experiência muito importante, quando ocorreu esse evento eu convivi junto com as pessoas. E depois disso passou a ser um evento que durou muito tempo, teve ainda o segundo, o terceiro, a gente teve oportunidade de trazer várias pessoas, vários pesquisadores de vários lugares. E foi um momento importante. Depois eu comecei a dar andamento em 2004 e 2005, foi um momento importante conseguimos montar um projeto de extensão que era sobre Diversidade Étnico-racial e

nesse momento a gente começou a discutir logo no início das discussões sobre as questões da Lei 10.639/03 substituída pela Lei 11.645/08, que discutia a questão da cultura afro-brasileira na sala de aula e além disso, começamos a trazer pessoas para discutir também essa temática do negro nos encontros do curso de extensão. (Esanju)

O depoimento da professora demonstra sua afeição pela extensão. Percebe-se que a extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. Esse tipo de estudo é uma espécie de ponte permanente entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e os diversos setores da sociedade. Porém, a extensão não funciona como duas margens, em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação. O esperado é que, além disso, de conhecer as reais necessidades, anseios e aspirações da comunidade, a universidade aprenda e construa saberes com essas comunidades. Por meio da extensão, segundo a professora, foi possível realizar um trabalho sobre o tema Educação e Racismo, diluindo os padrões das fronteiras e das molduras que estabelecem as classes e que garantiam a ordem, resultando na multiplicidade e nos hibridismos a partir da abertura para a discussão do diferente. Esse deslocamento, na visão de Bhabha (1998, p. 27), aponta para o além, para um lugar de cruzamentos múltiplos, que ultrapassa e expande a experiência, revelando a descontinuidade e a diferença:

Estar no além, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir - no além - é ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; tocar o futuro em seu lado de cá. Nesse sentido, então, o espaço intermédio - além - torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora. (grifo do autor).

A extensão proporciona ao docente estar além do limite das fronteiras da universidade, proporciona que ele pesquise o local de encontro das diferenças e do deslocamento das fronteiras, rompendo esse espaço fixo de representação de que a universidade possui os conhecimentos e que a comunidade somente os recebe.

Deste modo, as novas exigências consistem em um docente que tenha qualificação profissional específica e tenha, como prática, não somente a docência, mas, também, a pesquisa. Para Masetto (1998, p.11), isso se torna bastante relevante no ensino superior, pois:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exigem capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Assim, a formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos quesitos explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nessa área. O entendimento da importância da pesquisa educacional é um dos componentes centrais da ação docente. A preocupação com o desenvolvimento científico do país levou à organização da atividade de pesquisa e à necessidade de expansão dessa atividade. A ciência passou, então, a ser planejada em termos nacionais: “[...] A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses.” (GATTI, 2000, p. 67). O próprio conceito de pesquisa acomoda grande variedade de atividades

Eu lembro que no início quando foi abordada essa questão, me perguntaram se eu achava que teriam interesse nesse projeto de extensão que eu estava promovendo, trabalhando sobre a questão racial. Eu disse olha, entra a questão racial, mas nós vamos abordar a questão de Gênero, Cidadania outros aspectos que tem na escola e contempla também essa dimensão da diversidade. Ai ele falou assim: “ - Aqui nessa região só tem mais descendentes de alemães e italianos, tem poucos negros que você vai encontrar , será que esses professores vão ter interesse?” Olha, eu creio que essa questão não importa se tenha poucos ou

muitos negros, mas quando se fala da diversidade de maneira geral é uma coisa que é de interesse de toda a sociedade, não é só uma parcela mínima. E aí eu sei que depois o projeto teve muita receptividade, eu fiz parceria com o núcleo regional, com o sindicato, e foi importante que veio um número grande de professores, participaram 80 professores. A inscrição tinha um número xis de vagas, e vieram mais professores e acabamos abrindo e ficaram 80 professores. Foi um evento que durou 1 ano, era sempre quinzenal aos sábados. E teve assim a participação maciça de muitos educadores tanto do município como da rede estadual de ensino eu acho que foi um momento que eu já me sentia assim aquela dimensão de estar numa universidade, ter autonomia também para, a partir do estudo que você tem porque eu acho que na vida o docente tem que tentar reunir essa dimensão da pesquisa, do ensino e da extensão. Participaram vários também de alunos meus bolsistas, da sala de aula, perguntaram se poderiam participar. Eu acho que foi um dos projetos que teve uma repercussão importante. Foi uma época também 2004, quando começou mais essas discussões a gente teve assim todo um cuidado de trazer a dimensão de todas as possibilidades, pensar nas propostas, estratégias, para se pensar de como trabalhar a questão da Diversidade. Eu acho que foi a partir daí, que começou o meu trabalho, se desencadeou desde esse tempo e eu continuei no ano seguinte, o meu projeto nas escolas, trabalhei outros projetos, trabalhei com outros professores até chegar o momento de me afastar agora para o doutorado. Eu tive no ano passado o último projeto numa escola municipal, onde já no ano anterior tinha feito um trabalho, a própria direção da escola me chamou, me convidou e disse que gostaria de trabalhar algumas questões bem sérias na escola. É uma escola da periferia porque aqui, como essa região dizem: "Ah, tem poucos negros!" Mas a cidade daqui, tem uma dimensão bem singular, o centro da cidade você não percebe muito a presença de pessoas de outras etnias, mas quando você se afasta para a periferia você vê onde é que estão os negros. E historicamente, aqui

tinha uma certa divisão, tinha uma espécie de demarcação. Tinha um bairro que era só gente vinda do norte, descendente dos nortistas, e outros da região sul que chegaram e foram se instalando, se adaptando. Então essa cidade tinha essa divisão, você vai para a periferia e percebe então a população mais escura, como diria o povo aqui, que não é branca. (Esanju)

Aqui, a coautora reconhece que as linhas de fronteiras foram ampliadas com os projetos de extensão realizados para além do espaço universitário. Os limites estabelecidos significam uma distância de espaço, ultrapassando barreiras. Para Castoriadis (1998, p.23):

O imaginário da distância espacial - viver de algum modo além da fronteira de nossos tempos – dá relevo a diferenças sociais, temporais, que interrompem nossa noção conspiratória da contemporaneidade cultural. O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias.

O espaço universitário é um ambiente de estudo, onde o professor, por meio de suas pesquisas, aprofunda seus conhecimentos e normatiza suas práticas, constrói outros saberes. Isso proporciona uma mudança de território e ampliação das fronteiras. A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação entre universidade e sociedade. A universidade pública, enquanto um espaço de criação e recriação de conhecimento, assume um significado de transformação social, extrapolando os muros acadêmicos.

Quando eu iniciei minhas pesquisas aqui na universidade, não estava voltada para as questões étnico-raciais. Sabe como é, de início você precisa saber como são os seus colegas, os grupos de pesquisa que existem, os que te aceitam, como trabalham e tudo mais. Então iniciei um trabalho com os meus alunos do estágio sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática na 5ª série que pelas pesquisas era um número expressivo de reprovação em

matemática nesse período. Bom, mas isso demorou um tempo até eu me organizar. Depois, montamos um projeto de aulas de reforço em uma escola pública que nossos alunos realizavam seus estágios. Meus alunos concluíram que grande parte dos alunos da escola que tinham muita dificuldade em matemática eram negros. Depois com as questões da diversidade e das Leis nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, começamos a propor algumas atividades. E a partir daí, comecei a me interessar mais pela etnomatemática. Quando eu trabalhava no Ensino Fundamental, eu ficava intrigada como as crianças vendiam balas, biscoitos, verduras e cobravam e faziam os cálculos certinhos para dar o troco, mas na escola iam não tinham muito sucesso. [...] Daí aqui na universidade tive a oportunidade de estudar mais as teorias de Carragher e Schliemann introduzem o termo Matemática Oral, em seu livro “Na Vida Dez, Na Escola Zero”, quando trata dos meninos vendedores de rua no Recife. Então qual é a minha proposta? Levar os conhecimentos matemáticos para população negra e não negra, das contribuições positivas do povo africano na matemática através do jogo da Mancala⁴⁶! Você está me entendendo? Trazer essa abordagem sobre a cultura negra contribui para além de uma pesquisa, pois ela também é um processo didático, eu diria que político também. (Livala)

Por meio da sua narrativa, a professora revela entender que a universidade precisa ser mais do que um laboratório, objeto de estudo ou campo de pesquisas, mas, também, ser uma instituição com pessoas, demandas, reivindicações, anseios

⁴⁶ **Mancala** : É um jogo africano que vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no continente africano, mais precisamente no Egito. Seus tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações da cidade síria de Aleppo, no templo Karnak (Egito) e no Theseum (Atenas). Do vale do Nilo, espalhou-se por toda a África e todo o oriente. É um jogo de estratégia relacionado à sementeira. Tem origem na palavra árabe nagaala que significa “mover”. Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o Arco Sagrado. Ver: D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: um programa a educação matemática. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Blumenau: SBEM, Ano 1 (p. 5- 11), 1993.

e saberes que se encontram dentro e fora dela. O estudo da etnomatemática⁴⁷, sob esta ótica, leva a observar a Matemática como um produto cultural, extrapolando fronteiras, e, então, cada cultura produz sua matemática específica, que resulta das necessidades específicas do grupo social. Como produto cultural tem sua história, nasce sob determinadas condições econômicas, sociais e culturais e desenvolve-se em determinada direção.

O discurso identitário, com os temas das pesquisas desenvolvidas na universidade, articula uma dupla temporalidade em que a tensão é percebida entre o pedagógico, cuja dimensão histórica é formativa, e o performativo, que separa o sujeito do presente através de uma contranarrativa anunciativa.

Na produção de fronteiras, Bhabha (1998, p. 209) afirma que "a fronteira que assinala a individualidade da nação interrompe o tempo autogerador da produção nacional e desestabiliza o significado do povo como homogêneo." Esta desestabilização é confirmada pelas narrativas transversais que perpassam a organização discursiva da homogeneidade, como as atuações de minorias e tensões regionalizadas, cujos desdobramentos constituem a ambivalência discursiva da nação moderna.

Fiz essa minha pesquisa, por exemplo, da tese de doutorado, eu parti das categorias universais, as categorias de mediação, de educação, do estado, e fui entrevistando os quilombolas, que é a minha pesquisa é sobre a educação das comunidades quilombolas. E aí eu construí categorias nativas e fui problematizando essas categorias universais, está entendendo, e a partir daí eu apresento uma proposta de educação, mas essa proposta de educação, ela vem mediada por essas categorias locais, tá entendendo? Essas categorias locais que os quilombolas me dão, eu acho que é esse o desafio que nós temos. É como estabelecer uma relação com uma determinada

⁴⁷ Ver: CARRAHER, T.; CARAHES, D.; SCHLIEMANN, A . **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cotez, 1988.

localidade, com determinado grupo, e a partir daí tu problematizar esse saber que está hegemônico, está estabelecido. Então isso eu acho que é um desafio profissional que eu coloco pra mim assim, no horizonte, e que eu penso que nós podemos fazer isso, nós podemos buscar isso, não é tão simples. Mas se tu constituir uma rede, que a gente está tentando fazer de professores, de pesquisadores negros e tal, a gente consegue avançar, se não avançar, pelo menos respeitar essa diversidade, é isso, tem que respeitar essa diversidade, porque é o que nós temos no Brasil! [...] E um colega meu, o Pedro, uma vez eu disse pra ele: “ Ah, porque não sei o que, terminei o doutorado! E ele disse: “ - Tu sabe de uma coisa, eu vou te dizer uma coisa: Se o teu pai era analfabeto, e ele te fez doutor, teu pai deve ser muito inteligente!” (Loneke)

Para Loneke, a experiência da pesquisa de seu doutorado com os Quilombolas proporcionou uma reflexão e (des) construção de conhecimentos sobre suas raízes por meio das categorias nativas. Ao mesmo tempo que levou os conhecimentos adquiridos em seus estudos para a comunidade, ele aprendeu e compreendeu os valores e as culturas desta, para planejar e organizar as suas atividades de pesquisa. Para o coautor, foi um lugar de novas experiências não acabadas. Sobre essa questão, Bhabha (1998, p. 209) refere que: “No lugar da polaridade de uma nação prefigurativa autogeradora “em si mesma” e de outras nações intrínsecas, o performático introduz a temporalidade do entre-lugar.” Dessa forma, Loneke, por meio das atividades desenvolvidas em sua pesquisa, pôde vivenciar um “entre-lugar” entre as culturas compartilhadas com a comunidade Quilombola.

Porque a educação te dá isso, esse é o lance da educação que eu acho bonito, acho legal na educação. Então quando eu falo na formação de professores profissional, eu comento muito com a minha esposa, o meu projeto profissional hoje, e isso é realizável, ele é concreto, é viável. O meu projeto profissional hoje é estabelecer uma relação sul-sul, estabelecer epistemologias do sul primeiro tentar, eu

não diria romper, como é que eu vou dizer assim, é um pouco o que o Boa Ventura chama, de nós retirar um pouco essa epistemologia colonialista que a gente tem, que foi no passado. Não é que nós não devemos ter diálogos, mas estabelecer outras epistemologias, e essas outras epistemologias nos vamos trabalhar tendo uma relação sul-sul, ou seja, dialogando com a África, dialogando com a América, dialogando com países da região sul. E esse é um pouco do projeto profissional que eu estou me empenhando, estou procurando pesquisar, to procurando desenvolver, e a gente sabe que isso não é simples, não é tão fácil, porque exige outras leituras, outras categorias e outros trabalhos. E eu acho que é mais desafiador, porque a gente tem uma academia que é muito ainda, como é que eu diria? Que ela é muito dominada por essa cultura hegemônica e não é problematizada sabe. (Loneke)

Loneke fala sobre o seu projeto profissional, que é realizar pesquisas estabelecendo uma relação sul-sul, ou “Epistemologias do Sul”. Essa expressão “Epistemologias do Sul” é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. O professor quer realizar pesquisa propondo novos diálogos e desafios, e repensar um pouco as relações que se estabeleceram pela cultura colonialista. O colonialismo produziu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural, submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Tudo isso afirmando sua imposição universal por meio de uma única ontologia, epistemologia, ética, modelo antropológico e pensamento. Para Santos (2004, p.8),

Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais. Por outro lado, o caráter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental faz com que ele seja importante para compreender, não só as sociedades não ocidentais que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais, sobretudo os padrões de discriminação social que nelas vigoram. A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das

margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse dessa perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

Diante da preocupação sobre a importância do trabalho do professor universitário, Loneke refere que a pesquisa na educação é um fator diferencial em sua vida, pois contribui com suas investigações nas relações para além das fronteiras, respeitando a diversidade. Por isso, percebe a importância da geração de novos investigadores na produção do conhecimento científico, sobretudo, no domínio das Ciências Sociais. Os olhares dos intelectuais negros na produção do conhecimento contribuem para uma análise e uma leitura crítica de alguém que vivencia o racismo no seu percurso de vida social e acadêmico. Durante as narrativas dos docentes, percebi o quanto foi importante o envolvimento dos coautores em suas pesquisas para os seus processos de formação.

Durante o estudo, os Docentes Negros foram estimulados, por meio dos temas propostos para as narrativas, a revisitarem as imagens pretéritas, a partir do presente, em suas relações sociais com o trabalho desenvolvido na docência.

Revelar a dimensão simbólica das práticas desses professores foi muito mais do que arrolar dimensões unicamente racionais. Por meio das histórias de vida dos sujeitos, identificamos, em seus depoimentos, suas concepções a respeito de educação, o que oportunizou conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais.

Os significados da profissão docente e as relações que se estabelecem com as instituições escolares e com o outro demonstram o significado que cada professor entrega ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, seus trajetos escolares, seus saberes, valores, interesses e sentimentos, até suas representações, enfim, os sentidos construídos em sua vida de “ser professor”. Para compreender os processos pelos quais se constituiu professor é indispensável estabelecer um diálogo com a história pessoal e recente desse professor,

considerar, também, as mudanças que vêm ocorrendo ou poderão ocorrer no campo da educação e do ensino, pois só se aprende a realidade atual articulando-a com uma reconstrução teórica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino, p.138, 1990).

Para escrever as considerações finais, tomei emprestado o pensamento de Calvino, pois é possível pensar na precariedade das totalidades, na discrepância da palavra final e na (im) possibilidade de esgotar um determinado tema. Dissertar sobre educação, formação de professores, sobre as culturas existentes e os bens que emergem delas implica um trabalho muitas vezes temporal, não havendo, portanto, uma palavra exata ou acabada para significar completude. Tudo pode ser remexido, sempre.

Com essa consciência, na tarefa de produção de conhecimento, o imaginário social foi utilizado para compreender os processos vivenciados pelos docentes, pois segundo Silva (2006, p.9) “O imaginário é uma língua. O indivíduo entra nele para compreensão e aceitação das suas regras; participa deles pelos atos de fala imaginal (vivências) e altera-o por ser também um agente imaginal (ator social) em situação”. Então, a pesquisa foi organizada a partir das narrativas de histórias de vida sobre a seguinte questão que conduziu a discussão: Quais são os Imaginários, Territórios e as Fronteiras dos Docentes Negros no Ensino Universitário? A partir dessas indagações, propus-me a analisar as narrativas a partir de três temas: Escolha Profissional, Prática Docente e os envolvimento com o espaço do Ensino Universitário. Assim, busquei apreender os sentidos e os significados dos saberes da docência nos diferentes contextos culturais para conhecer a construção das significações imaginárias dos coautores sobre a Docência Universitária. Durante as narrativas sobre as categorias elencadas, pude saber como os Docentes Negros buscaram suas inserções em diversas instâncias sociais, identificando os focos de resistência que atravessaram seus processos de formação docente e a construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Os estudos do imaginário, na vertente de Castoriadis (1982), proporcionaram conhecer mais do que algo à parte da realidade. Para a pesquisa, o imaginário é a sua condição possível de percepção, uma vez que permite evocar imagens, constituir representações, construir símbolos. O imaginário é, enfim, a capacidade de construir imagens e com elas ler o mundo, respondendo aos problemas e às necessidades historicamente datados. Assim, a sociedade inventa e define para si mesma novas formas de responder às suas e também às novas necessidades. Nesse aspecto, seria interessante que na Pós-Graduação, tivéssemos mais linhas de pesquisas abordassem a questão do negro, com pesquisadores (brancos e negros) comprometidos com essa temática. Essas observações são importantes para pensarmos o imaginário das linhas de pesquisas sobre o negro no Ensino Universitário.

Nesta pesquisa, como proposta, tinha de responder, por meio das narrativas de três histórias de vida de Docentes Negros que atuam no Ensino Universitário, os seguintes questionamentos: as diferenças culturais e étnico-raciais influenciaram na escolha profissional dos Docentes Negros? Que imaginários encontramos entre os Docentes Negros sobre o espaço Universitário? Quais os processos formativos que os Docentes Negros passaram até chegarem à Docência Universitária?

Dessa forma, nas análises das narrativas dos docentes, o imaginário social possibilitou identificar que revelar a dimensão simbólica das práticas desses professores foi muito mais do que arrolar dimensões unicamente racionais. Nesse estudo, os dados mostram os Saberes Docentes e Processos de Formação Profissional nas seguintes categorias: *Escolarização* (Educação Básica e Estudo e Trabalho), *Pessoais* (Escolha Profissional, Família, Movimento Negro) e *Experiência Profissional* (Prática Docente e Pesquisas Desenvolvidas), que, para os coautores, foram as principais instâncias atravessadoras do processo de constituição discursiva de suas identidades profissionais.

À Escolarização foi considerada, nesse estudo, como uma ampliação da zona de fronteira, principalmente em relação à escolaridade dos seus pais. Os

coautores buscaram em suas memórias, as lembranças sofridas: pela miséria em que viviam durante a infância, pelas discriminações e preconceitos vivenciados na escola, pelo esforço empenhado para conciliar trabalho e estudo no Ensino Médio e as dificuldades financeiras enfrentadas durante todo o período de escolarização, inclusive o da Graduação.

No que se refere aos processos Pessoais, percebi que a escolha profissional se deu pela influência de um professor e pela experiência na docência, obtida ainda no Ensino Médio. Observei que, no ambiente familiar, os coautores reconhecem que a família tem um papel importante, pois cabe a ela de mostrar os valores que querem que se perpetue. O desafio agora dos filhos é romper com aquilo que foi instituído. Em seus relatos, a escolha pela continuidade de seus estudos foi o momento mais importante para eles, o que os instigou a construir suas canoas, ou seja, romper com o imaginário que foi instituído na família e na sociedade. Os relatos desses professores referem que, na sociedade, o tema do racismo, na vertente do imaginário social, aparece como instituído; dessa forma, a participação dos docentes no Movimento Negro Unificado, empenhando-se na (des) construção de suas identidades étnico-raciais, foi uma forma de romper com o instituído e instituir outras formas de resistência. Por meio do conhecimento e fortalecimento que adquiriram na postura de compreender e (re) significar as ações discriminatórias, vivenciadas na escola ou mesmo em outros ambientes na sociedade, eles conseguiram compreender e combater as ações discriminatórias.

Na Experiência Profissional, reconhecem a importância das modificações introduzidas, nos últimos anos, nos currículos das instituições de ensino, bem como os benefícios trazidos pela criação de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, porém, percebem que ainda tem muito que avançar. Referem que a universidade é uma instituição social, não apenas transmite conhecimentos científicos, mas, também, é um espaço de produção de valores, de subjetividades, de comportamentos e posturas e não estava preparada para receber um contingente grande de alunos oriundos de escola pública, negros e indígenas. Porém, ao analisar os gráficos onde constam o número de alunos e professores negros na

universidade pública a diferença em relação ao aluno branco é muito grande. Suas lembranças sobre o início da docência valorizam as aprendizagens, suas vivências, os contextos desconhecidos, momentos de grande importância na constituição de suas carreiras de professor e da sua identidade. Em relação às Pesquisas, consideram que realizá-las foi uma maneira de se envolver com as questões étnico-raciais. Em seus depoimentos, podemos perceber a afeição que guardam pelas pesquisas desenvolvidas, principalmente na extensão. Percebe-se que entendem a extensão universitária como uma ponte entre a universidade e a comunidade, mas sem uma visão dicotômica. Para os coautores, a extensão funciona como uma forma de extrapolar as fronteiras estabelecidas pela sociedade.

Podemos concluir que, em relação ao nível escolar, à escolha profissional e ao imaginário instituído sobre a questão étnico-racial das gerações anteriores dos docentes negros, hoje, é possível constatar que foram conseguidas modificações na zona fronteira da sua condição de exclusão histórica, na medida em que tais sujeitos avançam na escolarização. Contudo, é preciso levar em conta as dificuldades que tiveram de enfrentar para chegar a esse patamar.

Em uma reflexão com as questões discutidas por Bhabha, Castoriadis e Guimarães Rosa, retomei o conto “A terceira Margem do Rio”, com o olhar voltado para compreender os sujeitos coloniais e capturar, através do discurso, a visão do Outro. O texto de Guimarães revela três condições discutidas por Bhabha (1998). Desencadeia-se aí um processo de identificação em que, primeiramente, “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade”, seja em relação ao olhar de outro, seja em relação ao lugar que o outro ocupa. A segunda condição de identificação diz respeito ao espaço da ruptura: “Não é o *eu* colonialista nem o *eu* colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial.” E por último, a questão da identificação “nunca é de afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito para assumir aquela imagem.” (BHABHA, 1998, 76). O autor refere como ponto crucial para os povos colonizados afirmar suas tradições locais e resgatar histórias silenciadas. O

abismo da diferença colonial é tamanho que o Outro não ocupa o lugar de agente ativo da articulação, mas “é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem / contraimagem de um esclarecimento serial” (BHABHA, 1998, 59).

O Outro, seduzido pelas correntezas das águas e seus movimentos constantemente irregulares, está sempre à deriva, produzindo territórios, os quais, sabe ele, são completamente instáveis e incertos, portanto ilusórios. O território produzido tem seu caráter problemático, pois, como um acontecimento, ele emerge da/na instabilidade total, ele é uma conquista, ele é uma metamorfose e não requer outra coisa que não seja constituir-se ao infinito.

Percebi que o rio é o elemento da descrição do lugar em que está inserido o Outro e o da certeza de que aquele é o seu lugar. É, por meio dele que, desde o século XV, laços históricos e interculturais constroem-se entre ambos os povos e, cada vez mais, configuram-se para além de um topo fronteiro. O rio é a terceira margem a ser vivida, pois ele vive em um fluxo incessível. A fronteira é a demarcação de limites territoriais, pontos não fixos e deslocamentos. Podemos dizer que o “Outro-rio” é espaço de rio-terra, lugar de novas experiências não acabadas; ao acaso, todo Outro é um pedaço do rio. Nessa dinâmica, o rio torna-se território de encontros, diálogos e transformações do olhar diante do mundo. Com um movimento regular, pode ocorrer a dissolução de fronteiras com outros territórios, atravessando o rio com recursos ainda a serem inventados. O mundo do “Outro-rio” é um turbilhão espiralado sem entrada e sem saída, sem começo e sem fim; expressar é misturar-se.

Compreendi que, no imaginário, o Pai, o personagem do conto de Guimarães Rosa, experimentara o incômodo de viver a experiência de um fluxo do processo do devir, mas não tem coragem de sair daquele lugar da margem. Entre uma dupla escolha, a da cultura à margem e a da cultura do homem, experimenta uma ruptura que o faz desejar ocupar o lugar de uma terceira margem. Como produto de duas culturas, ele é menos que dois e, também, mais que um. Dessa forma, não há, para

ele, um encaixe possível, a não ser a fronteira da morte. O Homem é um ser social histórico - nasce, cresce e morre, ou seja, é uma descontinuidade do tempo. O rio não, ele é continuidade, eterno, nunca para no tempo.

Outro acontecimento importante no conto foi a questão de lembrar fatos e lembranças, mostrando a importância da memória coletiva da espécie humana e da memória individual do ser social histórico. Trabalhar com a dualidade da lembrança e esquecimento é trabalhar com a continuidade e descontinuidade da memória, quando comparado o seu tempo ao eterno fluxo do rio. Lembrar é viver, é permanecer na superfície do rio dentro da canoa, individualmente, antes de cruzarmos o rio, morrer e cairmos no esquecimento.

O homem que não ousa romper com o que está instituído na sociedade não desenvolve a sua natureza criadora, e quem não cria é dominado, de antemão, pelo instituído. O que existe são duas margens, que constroem duplamente a existência e confinam o homem na sua tristeza, no seu desengano. A terceira margem é transcender todas as fronteiras, é superar quaisquer dualidades antagônicas, a unidade superior, a criatividade absoluta, a liberdade suprema e, por fim transitório, buscar o novo como promessa de outra existência de vida.

Ter recorrido à metodologia de pesquisa, por meio de registros orais, também me propiciou conhecer, ainda que não em profundidade, percursos individuais e compartilhar as experiências significativas de alguns representantes dos Docentes Negros. Durante os relatos, percebi que suas escolhas foram influenciadas pelas diferenças culturais, raciais e econômicas. Suas histórias foram marcadas por conviver, durante o período de escolarização, com o preconceito racial, com dificuldades financeiras, com a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Em seus discursos foi possível constatar que eles consideram importante sua participação dos Movimentos Negros Unificados, no que tange à afirmação de suas identidades raciais. Mesmo pertencendo a uma elite cultural, onde grande maioria é branca, eles se orgulham de terem conquistado, por competência, um espaço de prestígio social. Eles reconhecem o próprio sucesso enquanto

profissionais pertencentes ao grupo negro. No aspecto da formação de professores, percebi que esses coautores estão comprometidos com a excelência na arte de ensinar, e que essa determinação é atravessada por forças diversificadas que não devem ser desconsideradas. Quanto maior o número desses elementos presentes na estrutura formativa de um professor, mais rica será sua atuação, e melhores serão os resultados alcançados.

Em alguns momentos foi difícil compreender tudo o que as falas revelam e, por isso, precisei buscar os fatos históricos que o referencial bibliográfico nos fornece. Em outros, entendi que o emaranhado das narrativas desses professores me possibilitou um momento de catarse, pois, assim como eles, vivenciei, em meus processos de formação, questionamentos, lembranças, discriminações e conquistas.

Penso que esse foi o momento de travessia para a solidão, promovendo o encontro do puro ser consigo mesmo. A conquista de um destino próprio depende desse encontro, que é inteiramente pessoal e incomunicável, mesmo à alma infinitamente fraternal e próxima, por serem sentimentos, raciocínios abstrações que não conseguimos ainda traduzir em termos de troca social.

Nas histórias de vida dos sujeitos, em seus depoimentos, foram exteriorizadas concepções que têm a respeito de educação, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais. A produção de uma história de vida proporciona que o depoente analise seus trajetos de formação, questionando e interrogando suas próprias significações, para que consiga compreender o motivo de suas escolhas e não escolhas. Diante do exposto, a construção da identidade e da memória foi percebida pela linguagem, em outras palavras, por meio de significados culturais e socialmente atribuídos.

Com esse estudo, percebi que muita certeza que acreditava ser única para mim, nem sempre o é. Ao perder o alcance das respostas objetivas, a partir da experiência, atingi uma condição de introspecção, ou de mergulho no espelho do

Outro, que me fez pensar a partir de uma relação de igualdade, estado este, de reflexão, nunca antes vivido sobre as minhas escolhas na docência.

Os Docentes Negros, coautores desta pesquisa, lutaram para sair da condição que a sociedade lhes reservara, buscando a desordem das coisas. Em seus discursos, enfatizam o esforço pessoal para realizarem seus estudos e sair da condição de viver à margem da sociedade. Neste sentido, os docentes, de uma maneira geral, têm uma percepção bastante esclarecida de que desenvolveram uma trajetória ascendente, pouco comum no seu meio de origem. A referência à família, presente nos depoimentos, é mais um dado a confirmar que eles não atribuem a si mesmos uma espécie de genialidade promotora do seu deslocamento social e acadêmico. Estes coautores romperam com o instituído, não se conformaram em ficar à margem e foram em busca do instituinte, ou seja, construíram suas canoas e foram em busca da Terceira Margem do Rio.

Esta investigação se configura como um aprendizado fronteiriço, pois permitiu o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não descobertos, não falados, e alguns que sequer foram indicados ou delimitados.

Penso que esta pesquisa virá somar-se a outros estudos e pesquisas, acrescentando uma visão bem consciente acerca dos indicadores sociais que apontam as desigualdades sociorraciais presentes na sociedade brasileira e sobre a escassa presença de Docentes Negros no Ensino Universitário Brasileiro.

6. REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ALMEIDA, S. F. C. de. (2000) **Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social.** Anais do II Colóquio do Lugar de Vida LEPSI USP/SP. São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 11 fev.2014.

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1994.

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira e MULLER, Maria Lúcia Rodrigues – **Educação e relações raciais: família, sucesso escolar e a percepção de alguns universitários negros sobre a cor** (2004) - NEPRE/UFMT.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: São Carlos, 2006.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros.** Brasília: LGE Editora, 2008.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).** Bauru/SP: Edusc, 1998.

APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.11 n. 2 jul/dez, 1986.

SILVA, P. B. G. ARAÚJO-OLIVEIRA, S. E. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: Encuentro - Corredor de Las Ideas Del Cono Sur "Soceidade Civil, Democracia e Integración", 6., *Anais*. Montevideo, 2004.

ARRUDA, Rosana Fátima de; COSTA, Cândida Soares. **Preciosa vida de uma professora negra**. V CIPA, 2012.

AZAMBUJA, Guacira. **Conhecendo os processos de formação de um professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: PPGE/UFSM, 2000.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: Elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BAPTISTA, Marisa T. D. Apresentação. In: SILVA, Laura Belluzo de Campos. **A escolha da profissão**: uma abordagem psicossocial. São Paulo: Unimarco Editora, 1996.

BARBOSA, Wilson Nascimento, SANTOS, Joel Rufino. **Atrás do muro da noite**: Dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas: **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Trad. Floriano Fernandes, Rio de Janeiro, editora Vozes, 1976, 4ª edição, 247 pp. (1ª edição em Inglês, New York, 1966).

BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N.º 4.229, de 13 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 14 ago. de 2011.

_____. **Acesso e Permanência no Ensino Superior – Cotas Raciais e Étnicas.** Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Coletânea de audiências públicas realizadas com o objetivo de debater o acesso democrático ao ensino superior. Série Ação parlamentar. N.º 282, 2005, reimpressão.

CALVINO, Italo. **As seis propostas para o próximo milênio.** Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil:** a Questão das Cotas no Ensino Superior. São Paulo: Attar, 2007.

CARVALHO, Evandro M. de. A fronteira no direito e os direitos sem fronteiras. In: SCHULER, Fernando; BARCELLOS, Marília de A. (Orgs.). **Fronteiras:** arte e pensamento na época do multiculturalismo. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 57-72.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **As encruzilhadas do Labirinto, III:** o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____ . **Sujeito e Verdade: no mundo social-histórico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: SUMMUS, 2000.

CASTRO, Edmara da Costa. **Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos Negros Universitários,** 2005.

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: memória e gênero estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras. 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do **Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 1999..

CESAIRÉ, Aimé. (Org. Carlos Moore). **Discurso sobre a Negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

_____ . **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

CHAVES, Evenice Santos. **O Racismo na Trajetória Escolar e Profissional de Professoras Universitárias**. 2006 (Tese em Psicologia - Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará. 2006.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CIAMPA, A. C. A. **estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Um estudo sobre a memória de professores negros, formados no estado do Pará, entre os anos 1970 e 1980**. (2003)

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

_____. Sandra Mara. **Infância & Educação** - Era uma vez - quer que eu conte outra vez?- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre, Sulina, 1995.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Mulher Negra: trajetórias e narrativas da Docência Universitária em Sorocaba**. 2008. (Dissertação em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2008.

CUNHA, M. I da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. 2008, Disponível em

[http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stoies/pdfs_educacao/vol12n3 / 182a186_art03_cunha.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stoies/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf). Acesso em 10/02/2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi. João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo, Natal: EDUFRN, 2008.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Processos de in/exclusão na universidade**: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnicorracial. (2010)

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Revista do Departamento de História da UFF, v.12, 2007.

_____. Petrônio. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENRICONE, Délcia. **A Docência no Ensino Superior**: sete olhares. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la Formación**. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**, 4a ed., tr. Flávio P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Verônica Maria da Silva. **Indivíduos “fora de lugar”**: O caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2004. (Dissertação em Sociologia). Universidade de Brasília. 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo das diferenças** - O Multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GUIMARÃES. Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito Racial**: Modos, Temas e Tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

GÜNTER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** In *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Mai-Ago. 2006. Vol 22, nº 2, pp. 201-210.

GREIMAS, A. & COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima *et alii*. São Paulo: Cultrix, 1989.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

_____. **O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2006.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Estado do Conhecimento nº8).

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF/UFF, 2005.

HASENBALG, C.; Silva, N. do V. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. n.18, p.73-91, 1990.

HERMANN, Nadia. **Autocriação e Horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se Negro**: Trajetórias de Vida de Professores Universitários no Ceará. 2009. (Tese em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores. Vidas de professores**. Porto: Port. 1992.

<http://www.pnud.org.br/rdh/> , acessado em 18/08/2011.

<http://www.ipea.gov.br/pub/td/tda2001a.html>, acessado em 18/08/2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir**: identidade racial e trajetórias de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. 2008. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ, 2002.

LEITE, Carmen Cinira Siqueira. **Trajetória de Mulheres Negras**: vida escolar e profissão. (2004)

LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos. **A Constituição Discursiva de Identidades Etnicorraciais de Docentes Negro/as**: silenciamentos, batalhas travadas e histórias ressignificadas. 2010. (Tese em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

LOPES, Jader Janer, CLARETO, Sonia Maria (org.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara, JM Editores, 2007.

LOSADA, M.R. O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO, N.S.N.(Org). **Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MARQUES, J.L. Da Lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. **Rev. Intellectus: Revista digital Acadêmica das Faculdades UNOPEC**, v.1, n.1, p.42-58, 2003.

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MEIHY, José Carlos. (org.) **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____ . **Manual de história Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: **São Paulo: O povo em movimento**. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1981.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães; MÜLLER Maria Lúcia Rodrigues. **Trajetórias de Vida de Professoras Negras: Experiência Racial e Prática Pedagógica**. V CIPA, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE - Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NÓVOA, Antonio. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde. Lisboa, 1999.

_____ . **Educação 2021: Para uma história do futuro.** (Universidade de Lisboa), 2009.

_____ . **Histoire & Comparaison.** Lisboa: Educa, 1998.

NUNES, Mighian Danae Ferreira **Histórias de cor: Professoras negras de Educação Infantil em São Paulo, identidades e trajetórias.** IV CIPA 2010.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Eliana. **Mulher Negra Professora Universitária Trajetória, Conflitos e Identidade.** 2004. (Tese em Ciência Social - Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia. "A Acção-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Tito C. M. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. In: OLIVEIRA, Tito M. de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras.** Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

OLIVEIRA, Valeska. F. de. **Imaginário Social e escola de ensino médio.** 2ª ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

_____ . **Imaginário social e a Educação: uma aproximação necessária.** Educação, Subjetividade e poder. Porto Alegre, n. 2, v. 2, 1995.

_____. As Xícaras Amarelas: Imaginários e Memória de uma Rede de Pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2004.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

_____. O ABC das desigualdades: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. **Teoria e Pesquisa.** São Carlos, n. 42/43, p. 245-264, 2004.

PIMENTA, Selma, ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora. 2002.

PINTO, Giselle. **Mulheres em Ascensão: Estudo Comparativo de Trajetórias Educacionais de Mulheres Negras e Brancas na Pós-Graduação da Uff.** 2006. (Dissertação em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUINTANA, Mario. **Antologia Poética.** Porto Alegre: L&PM, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. “Relatos Oraís: do ‘Indizível’ ao ‘Dizível’ ”. In VON SIMSON, Olga de Moraes. (Org.) **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988.

REIS. Iramayre Cássia Ribeiro. **Histórias de Vida e Significados de "Ser Professora Negra"**: um estudo com egressos do proesp/letras no pólo de alagoinhas/BA. IV CIPA, 2010.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Trajetórias de Mulheres Negras, Professoras que Atuam no Ensino Superior**: as histórias de vida que as constituíram. 2008. (Tese em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**: Ensaios insólitos - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO. Maria Solange Pereira. **O Romper do Silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa, Tomo I**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros**: um estudo sobre suas histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: PPGE/UFSM, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

ROSA, Kelly Cristina Fernandes da; CABRAL, Gladir da Silva **História de uma educadora negra no sul de Santa Catarina**. IV CIPA 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

RUIZ, M. C B. **Os Paradoxos do Imaginário**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

SANTOS. Boa ventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um outro**. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, realizado de 16 a 18 de setembro de 2004.

SANTOS, Ednailda Maria dos. **Identidades e Trajetórias de Docentes Negra(o)s da UFAM**. 2010. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2010.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas**: trajetórias de formação de quatro professoras negras. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: PPGE/UFSM, 2010.

_____. Fernanda Gabriela Soares dos. **Trajetórias de Formação de quatro professoras negras**. IV CIPA 2010.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. **Trajetórias de Professores Universitários Negros**. 2002. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos, GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2 jul./dez, 1990.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, P. B. G. ARAÚJO-OLIVEIRA, S. E. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: Encuentro - Corredor de Las Ideas Del Cono Sur "Soceidade Civil, Democracia e Integración", 6., *Anais*. Montevideo, 2004.

SILVA, Claudine Maria da. **Professoras Negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2011. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Indaiara Célia da. Currículo e diversidade cultural na escola Grapiúna. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.). **Levando a raça a sério**: Ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, Raimundo Nonato. **A Cor na Universidade**: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga. 2011. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011.

SILVA, Juremir Machado. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Estela. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: ENCUESTRO CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR "Sociedade civil, democracia e integración", VI, Montevideo, 2004.

SILVA, Priscila Elisabete da. **Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados.** 2008. (Dissertação em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

SILVA, Katia Elenise Oliveira da. **O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Viviane Angélica. **Gênero e Raça no Percorso Acadêmico de Professoras Negras do Ensino Superior.** IV CIPA 2010.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SCHÖN, Donald e NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1992.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, São Paulo, nº.13, p.03-155, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: **Iniciação à Docência**. Z Aidan, Samira (org.). Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UWE, Flick. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

VASVONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor no ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VON SIMSON, O. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: Faria Filho, L. M. **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa. 1993.

ANEXOS

7. Anexos

7.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Isabel Cristina Corrêa Roesch

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

Endereço: CE/UFSM - Sala 3282 (3220.9411) e Sala 3341-A

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de doutorado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Tem como objetivo central investigar, através da História Oral de Vida, os imaginários, territórios e fronteiras nas práticas de docentes negros que atuam no Ensino Universitário.

Para tanto, os sujeitos colaboradores da pesquisa participarão de entrevistas semiestruturadas. Será necessário gravar essas entrevistas, com autorização de cada colaborador, para que não se percam detalhes das falas desses professores. Após a realização e transcrição das entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos sujeitos colaboradores para que eles revisem e, se acharem necessário, façam alterações, incluindo ou excluindo questões ou trechos da entrevista.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela autora e/ou pesquisadora, estando sob sua responsabilidade responder(em) por eventual extravio ou vazão de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral ou risco, nem acarretará custos ou despesas a eles. Os

possíveis benefícios para os envolvidos estão relacionados tão somente ao valor auto/formativo da realização das entrevistas, nas quais os sujeitos, ao recordarem fatos para narrá-los, pensam sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a essas experiências.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarquem as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone:....., a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado especificados para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos que serão realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanente. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do colaborador

nº. de identidade

Declaramos, os abaixo-assinados, que obtivemos, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

7.2. Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Autora: Isabel Cristina Corrêa Roesch

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato:

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em/...../....., com o número do CAAE
Santa Maria,dede 2012.

.....
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA – C.I.....

.....
ISABEL CRISTINA CORRÊA RÖESCH – C.I.....

7.3. Carta de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCENTES NEGROS: Imaginário, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário

Pesquisador: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04186712.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 126.805

Data da Relatoria: 15/10/2012

Apresentação do Projeto:

Este projeto de Tese de Doutorado, ora intitulado: DOCENTES NEGROS: Imaginário, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário insere-se, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O tema em questão justifica-se pela necessidade de conhecer os estudos de pesquisas que envolvem os Docentes Negros no Ensino Universitário. O objetivo principal é pesquisar o Imaginário, Territórios e Fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador. A efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, contará com as contribuições de Bhabha, nos estudos culturais e os estudos do imaginário realizados por Castoriadis a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, essa pesquisa busca compreender, através do imaginário instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos professores negros sobre a docência no Ensino Universitário. Neste estudo pretendo utilizar a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica e uma particularidade. A pesquisa qualitativa responde a questões bem reservadas, com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores e aspirações. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sobre diferentes circunstâncias, utilizarei a metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 7º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: 5532-2093 Fax: 5532-2080 E-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

7.4. Texto de Apoio

A Terceira Margem do Rio

João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beíço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo

remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. Estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depositei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmas, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estiavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem

Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa

canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Texto extraído do livro: ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 32.

APÊNDICE

8. Apêndice

8.1. Questões de pesquisas

Questões que nortearam as narrativas dos professores

Bloco I- Escolha profissional

- 1) Como se deu a sua inserção na Docência Universitária?
- 2) Como você descreveria sua formação como professor?
- 3) Quais as lembranças mais marcantes da sua Docência?

Bloco II- Relação com as questões étnicas

- Durante o período de sua escolarização, quais as oportunidades de educação foram oferecidas aos negros?
- De que maneira as diferenças culturais se estabelecem no Brasil?
- Como se deu a constituição de sua identidade étnico-racial?

Bloco III- Ensino Pesquisa, Ensino e Extensão

- 6) Quais as principais atividades, pesquisa, ensino e extensão, que você realiza hoje?
- 7) Por que escolheu realizar essa temática étnico-racial na pesquisa?

8.2. Ficha de Identificação do Depoente

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

1. Identificação do depoente / Colaborador – Entrevistado: Data:

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Data de Nascimento: _____

1.4 Local: _____

1.5 Escola de Ensino Fundamental / Médio:

- _____

- _____

1.6 Profissão do Pai / Mãe:

- Pai: _____

- Mãe: _____

1.7 Formação profissional:

1.7.1. Magistério: _____

1.7.2. Ensino Superior: _____

1.7.3. Pós-Graduação:

1.8 Atuação Profissional

1.8.1. Tempo total de atuação profissional:

1.8.2. Universidade:

1.8.3. Cursos:

1.8.4. Turno:

1.8.4. Universidade:

1.8.5. Curso:

1.8.6. Turno:

1.8.7. Experiências Educacionais Anteriores:
