

Imaginários e cotidianos: lugares possíveis de atuação na formação de professores

(Investigação em curso)

GT 06. “Imaginarios sociales, memorias y poscolonialidad”

Maria José da Silva¹

Resumo

Uma década de formação com a implementação da Lei 10.639/03, mesmo assim, novos desafios se mostram. O que me motiva a escrever este artigo é saber o que acontece nas práticas docentes e o que distancia e o que aproxima esses educadores das práticas antirracistas nos espaços escolares? Os imaginários dos educadores podem estar nesta abertura. A necessidade de nos envolver com estes caminhos teóricos está intimamente relacionada com os esforços que tentam compreender o que aconteceu/acontece quando negros e pobres entraram/entram massivamente na escola.

Palavras chaves: Imaginários, cotidianos, experiências;

“Além de mim mesmo e do outro, há no homem mais alguém”

Hilda Hilst

Quando me propus a escrever sobre imaginários e cotidianos, para começar a tatear alguns desafios que se apresentam nos primeiros passos do projeto de pesquisa sobre formação de professores e a implementação da Lei 10.639/03², foi considerando os imaginários dos sujeitos da educação como fator importante para entender o que distancia e o que aproxima os educadores das práticas antirracistas nos espaços escolares. Daí, considere os imaginários como algo palpável e até possível de transformação a partir de uma “tomada de consciência - como se pudéssemos tocá-los e/ou modificá-los a partir de um lugar de autoridade. Assim o subtítulo: “lugares possíveis de atuação na formação de professores”. No entanto, como vamos mudando junto com as leituras, com aquilo que nos acontece... mudam também essas impressões iniciais. Partimos, então, do ponto de vista que considera o imaginário como uma dimensão importante e que pode guardar muitas coisas além do que se vê.

Algumas perguntas vão surgindo no meio do caminho, como: aos dez anos da lei muitos pesquisadores constatarem que sua efetivação e aplicabilidade ainda encontram problemas. Problemas de várias naturezas e resistências que, muitas vezes, são assumidas pelas falas e comportamentos de professores, educadores, gestores e outros sujeitos da educação. Foi pensando nessas resistências que nos perguntamos: onde buscar vestígios que alimentam as maneiras como os professores lidam com as relações raciais? Onde buscar elementos que nos ajudem a compreender melhor as condições que cada um(a) de nós levamos para viver as relações étnico-raciais? Elegemos, então, uma busca pelas pistas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em “Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares”, da UFRRJ. E-mail: comunicação.maria@gmail.com.

² A Lei 10.639/03 versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

que podem nos oferecer o imaginário dos professores. Talvez, possamos buscar o que circula aí no tocante ao campo do racismo para tentar compreender quais e como são as conexões que os professores fazem daquilo que eles guardam, preservam em seus imaginários com o cotidiano das escolas e as relações raciais brasileiras. Será que essas conexões existem?

Enfatizo que o objetivo da pesquisa não é apenas sondar o imaginário desses professores, mas é uma das possibilidades de compreendermos suas apostas, suas movimentações, suas escolhas. Quando nos propomos a ter como o ponto de partida pensar um pouco sobre as dimensões dos imaginários dos professores e dos envolvidos no cotidiano escolar, é na tentativa de compreender melhor o racismo e as formas de agir e de sentir das pessoas, para além do materializável nos comportamentos. É na tentativa de compreender o que acontece nos cotidianos das escolas em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Se a lei existe com o objetivo não só de introduzir a história e a cultura afrobrasileira nos conteúdos escolares, mas de problematizar o modelo de escola e dos currículos eurocentrados, o que faz com que ela não aconteça de fato?

Estamos cientes da vastidão de pesquisadores que estudam a dimensão do imaginário, como Castoriadis (1982), e muitos outros, mas entendemos, também, que a partir das inquietações, das nossas experiências as conexões serão feitas. Para tanto, é necessário articular alguns questionamentos sobre o campo do imaginário e da sua complexidade. Até porque mexer com os valores raciais das pessoas e colocá-las diante dos seus preconceitos exige a compreensão sobre a "usina" que contribui para a produção das subjetividades. O campo do imaginário ultrapassa, assim, a busca das verdades e das mentiras. Mas como chegar ao imaginário?

Mexendo nas lembranças

Movimentar-se nos campos dos imaginários e o dos valores raciais na formação docente também é um exercício de puxar e ligar os fios das memórias, das vivências que aconteceram durante a formação como professora e como mulher negra da autora desse trabalho e que esta, até então, não fazia conexões maiores com as relações raciais na sociedade brasileira. Essas conexões não apareciam porque é algo muito escondido. Ou fazemos questão de esconder até certo momento. A produção da não-existência do racismo no Brasil é algo muito forte e faz com que pensemos que não precisa ser combatido a partir de políticas públicas, porque se não é falado está tudo resolvido. E não está!

Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências para combater a produção da “não-existência”. Discute que aquilo que não existe é produzido como tal, “como uma alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2002, p. 246). É uma ecologia dos saberes, para romper com a lógica da monocultura do saber e do rigor científico. Ainda argumenta que esta razão única começa a ser “questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica” (SANTOS, 2002, p. 250).

Começar a botar para fora coisas da nossa formação de sujeitos que somos- a formação aqui entendida escapa os espaços escolares- mexe com certas relações interiores, é como se acontecesse um intenso movimento de desfamiliarização com o que aconteceu e vai acontecendo na vida e com aquilo que nos forma e nos constitui. É também um exercício de estranhamento, se considerarmos que somos educados incorporados em uma determinada maneira de produzir conhecimento que toma as pessoas como “objetos silenciosos” e que precisam seguir lógicas únicas e corretas para se fazer compreender. Assim, esta pesquisa tem o intuito de articular-se aos pensamentos que consideram os sujeitos dentro das práticas pedagógicas como “sujeitos falantes”, como me entusiasma o Jorge Larrosa (1994)...

Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p.18)

Sujeitos confessantes... E as confissões nunca acontecem do mesmo jeito. É quase experimentar-se de muitas maneiras e com diferentes gostos e texturas, pois nunca contamos uma história com os mesmos sentimentos, nos oferecendo os mesmos repertórios. As palavras confessantes que seguem fazem parte das primeiras tentativas escritas em outro trabalho. Carregam consigo marcas até então colocadas em lugares do não querer mais tocar no assunto... Do não considerar os acontecimentos da vida diária como peças importantes na formação dentro da linguagem acadêmica e de práticas pedagógicas castradoras.

Não falo de um corpo não-existente, falo a partir de um corpo invisibilizado, desconsiderado até então. Invisibilização talvez se dê pelo incômodo de ver que apesar dos esforços de discipliná-los e catequizá-los para caber dentro do modelo de “humano”, apesar de todo um trabalho coletivo das instituições sociais para tentar criar maneiras pré-estabelecidas de existir, de pensar e ser, os sujeitos vão se reinventando. Utilizo o corpo como metáfora nos espaços dos “saberes acadêmicos”. Dos incômodos gerados pela falta de disciplina em não cumprir regras de legitimação da sua existência. Da teimosia em não disciplinar os cabelos, os jeitos de andar, de comer, de ser... Dos incômodos gerados pelos risos que se fazem com todo corpo, com toda alma, como me ajuda a pensar a Marize - colega do mestrado. Pergunto, então, qual corpo é aceito nos espaços públicos, ou melhor, qual se faz ver nos espaços do saber e de que forma? Quais são considerados? Tolerados, talvez? Qual não escapa, não passa despercebido?

Cruz (2005) refletindo sobre a invisibilidade dos negros sobre o ponto de vista histórico em educação aponta que “a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (p. 23).

Começamos os relatos na primeira pessoa, da autora desse texto: Iniciei na escola normal quando tinha quatorze para quinze anos. Comecei logo a trabalhar como professora para pegar experiência em uma escola da rede de ensino particular, na periferia da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, onde morava. Lecionei para turmas da educação infantil e me lembro de um dia, na minha primeira semana de aula, em que a mãe de um aluno chegou meio sem jeito na sala pedindo para falar comigo. Pensei logo que tinha feito algo errado. No entanto, a mãe explicou que estava com vergonha de me dizer que o filho, de apenas quatro anos, não queria ir mais à escola porque a “tia” era suja, a “tia” tinha “aquela cor”. A mãe falou tão constrangida que eu não sabia o que fazer nem o que dizer. Ela explicou que tinha tentado tirar da cabeça do filho aquela história, que ele não podia dizer aquelas coisas porque era feio. Explicou para o filho que mesmo sendo “morenos”, eles tinham pessoas negras na família. A mãe pediu para que eu conversasse com ele na escola, pois ela continuaria em casa. Eu me vi em uma situação com a qual eu não sabia me relacionar. Eu nem sabia que a escola era um lugar pra se discutir essas coisas.

Hoje quando penso no constrangimento presente na fala e nos gestos da mãe do meu aluno, nos conflitos envolvidos, recordo-me que, não sei bem em que momento, li o meu primeiro livro de literatura infanto-juvenil: “Pretinha, eu?”. Meio sem perceber, dei um primeiro passo no mundo dos contos e dos encantos, com quinze anos de idade. Outro mundo até aí não tocado, a não ser através dos

livros da escola ou daquilo escrito pelos professores. Precisava de algo para me ajudar. Digo isto, pois não era o meu aluno necessitado de algum lugar de apoio de imediato. Primeiro queria entender um pouco mais sobre esses meus sentimentos confusos. Lembro-me do balanço em que lia o livro, no pátio da escola silenciado. Lia sempre nas horas do almoço, antes das crianças chegarem e iniciar os rituais de todo dia. Fico pensando o porquê de tantos incômodos contidos nas palavras “negro/negra”, é como se fossem xingamentos. A mãe, o meu aluno, eu-professora, todos visivelmente “negros”, mas todos incomodados em pronunciar a palavra proibida. E ao sair, a boca a pronuncia de uma maneira não tão agressiva aos ouvidos: “morenos”.

Sou negra, descendo de uma família pobre e de maioria negra, mas nunca tinha vivido algo parecido. Pensar a partir do conflito me faz revisitar o acontecimento e, a cada passo de volta, sinto diferente. Provoco-me rupturas. A literatura fez com que eu escapasse das leituras dos deveres de casa e passasse a pensar sobre o meu conflito a partir de outro ponto de vista- não mais o negro visto nos livros, mas o negro vivido no conflito de se ver negra, de se sentir estranha, de ser colocada como “suja”, contaminada com “aquela cor”. Hoje olho para a cor da minha pele e sinto o que carregado junto com ela, as conseqüências ao assumir os jeitos de ser do meu cabelo, por exemplo. A minha relação com o cabelo pede outro espaço, já que são muitas voltas até chegar num ponto a dizer: “não, agora quero o que é meu. Quero sentir, depois de dezenove anos, as suas texturas, os seus jeitos...”. E como a escrita é um “jogo de espaços”, como me ajuda a pensar o Certeau (2008), deixo este para outro lugar.

Não posso dizer que não me via como negra, antes deste dia. Não seria sincera comigo mesma. Negra sempre fui, só que ser ali, naquele momento, mexeu. Nunca tinha sentido na pele uma coisa que chamavam de racismo. Até ali, eu não tinha levantado questionamentos sobre a minha negritude, nem sabia que isso deveria existir, e como eu me relacionaria com ela. Eu sou negra, meus alunos eram negros, morenos, pardos, brancos e, para mim, não fazia diferença. A escola era o lugar onde todos estavam ali para aprender algo, inclusive a conviver uns com os outros, respeitando as diferenças. E a diferença não estava ligada à cor. A inocência do início do trabalho com crianças em achar que a escola não era um espaço de conflitos, nem para falar deles.

E continuando, a autora acrescenta: "durante o curso de magistério, no Instituto de Educação da Paraíba, vi algumas brechas daquilo que não se falava. Conversando com uma colega de turma, fiquei em outra situação que me deixou incomodada. Ela relatava que não conseguia ficar perto de uma menina da nossa sala porque “fedía como negra, fedía como um macaco”. Entrei em uma discussão e a argumentação de que não era preconceito, nem racismo porque, por exemplo, ela era minha amiga, mas eu não fedía como a outra. Cheiro de negro... Isso me leva a relembrar o cheiro do meu avô... Adorava sentir o cheiro de sua pele, tocá-lo nos cabelos, de fazê-lo cafuné e de como tudo isso me traz lembranças boas... O seu suor representava para mim o seu trabalho do dia inteiro na feira, vendendo macaxeira, inhame... representava à hora de bater bolos, quando ficávamos os seis netos ao seu redor, segurando a bacia e esperando a sua autorização para lambar a bacia... Retornei no final do ano passado a cidade onde nasci. Revi o local onde fez a vida e consegui sustentar uma casa/família com dezenove pessoas... Não entendo até hoje de que cheiro incomodante falava minha colega na época...

Até aquele momento, acredito que em 2005 ou 2006, não sabíamos da existência da Lei 10.639/03, e não se falava, na nossa formação, dos desafios e nem das histórias dos negros na sociedade. A questão racial passou sem provocar mudanças nas nossas posturas, se pensarmos em uma intervenção pedagógica. Na relação professor-aluno era algo muito presente viver uma relação autoritária, além da inexistência das questões raciais nos conteúdos dados em sala de aula, contudo muito presente nas nossas relações cotidianas. Isso não quer dizer que não tínhamos professores (as) que procuravam outros caminhos. No entanto, lembro-me bem do dia em que uma professora desqualificou e humilhou uma aluna, a mais velha, negra e pobre, porque ela tinha pronunciado a

palavra “problema” durante a sua explicação. Argumentou que era inadmissível uma professora em formação pronunciar ou escrever uma palavra de maneira errada. Enquanto a estudante chorava, o silêncio permaneceu na sala.

Porque nos silenciemos? O que fez com que a turma ficasse quieta diante da atitude da professora? Concordávamos com a sua postura? Penso agora nos motivos que levaram essa colega de turma a fazer o curso de magistério apenas naquele momento. O que aconteceu na sua trajetória de vida para fazer com que ela interrompesse os estudos e dar conta de outras prioridades? Esse questionamento não vem à toa na escrita deste artigo, mas tem sintonia com o meu envolvimento nos primeiros passos de uma pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com o projeto “Relações raciais nas escolas e formação de professores”, coordenado pelo professor Valter Filé. Vendo as histórias dos estudantes, é visível que algumas histórias se cruzam... Uma parte interrompeu, em algum momento, a sua vida escolar para dedicar-se as diversas prioridades colocadas na vida cotidiana. É curioso notar o perfil dos estudantes da turma de mestrado em Educação de que faço parte. Diferente do perfil de algumas turmas de pós-graduação em comunicação, das quais participei como aluna especial, em 2011, na UFRJ. Os meus colegas, na sua maioria, têm 30, quarenta anos, são professores e trabalham há muitos anos em escolas públicas daqui do Rio.

No meio de tantas coisas que ficam perdidas nas nossas lembranças, lembrar e escolher aquelas que seriam expostas aqui foi um exercício difícil porque estava em um lugar não tocado. Tinha ficado lá trás e não precisa ser remexido, talvez, esquecido.

Voltar o olhar para as narrativas que se mostram aqui faz parte de um exercício de problematização das experiências, das verdades antes colocadas como intocadas. A cada volta é diferente, torna-se outra experiência, na medida em que também vou sendo outro sujeito no mundo. O Jorge Larrosa (1994) me faz pensar sobre isto quando escreve que “as problematizações são históricas, particulares e contingentes, a “experiência de si” é também história, particular e contingente” (LARROSA, 1994, p. 19). Assim, as inquietações surgem ao mesmo passo em que penso sobre a minha relação com a pesquisa, que de início, me exige uma volta as minhas verdades sobre as não necessidades de colocar nas conversas as memórias sobre os valores raciais construídos e as máscaras disfarçadas ao longo dos anos. Um ato de recordar. E como me faz pensar o Larrosa (1994, p. 30),

...a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (LARROSA, 1994, p.30)

Isto nos ajuda a pensar que as movimentações no terreno da memória e do imaginário abrem espaços para o não dito, o negado, o camuflado, o que está aí, provocando e produzindo subjetividades na nossa formação, na formação do povo brasileiro há quinhentos anos. Toca as nossas limitações. Por isto, a importância de tentar conversar com os professores sobre os seus valores raciais. Talvez aí, possamos encontrar uma pista de como vão sendo as suas práticas cotidianas. E de como essas práticas nos ajudam a pensar sobre os desafios de encarar o assunto do racismo com tudo o que esta palavra traz consigo.

O que o exercício de buscar na memória pode suscitar? A primeira coisa é que nós temos que nos lembrar. E lembrar ultrapassa o campo da verdade. E o que esquecemos e o que não queremos mostrar? Para além de dar significações às narrativas expostas aqui, penso no que Ferreira e Grossi (2008, p. 3) discutem no texto sobre imaginário e religião, afirmando que “a existência de imagens construídas pelo sujeito representa lugares de memória, tecendo uma história de seu existir naquele

momento”. O trabalho com as nossas histórias pode, assim, estimular esses lugares de memórias, a vir à tona outras narrativas.

Bezerra (2009, p. 5) ao citar Pesavento (2005, p. 47) afirma que o imaginário não é uma representação do real. E que “O imaginário é composto de um fio terra, que remete às coisas, prosaicas ou não, do cotidiano da vida dos homens, mas comporta também utopias e elaborações mentais que figuram ou pensam sobre coisas que concretamente não existem”.

O documentarista Eduardo Coutinho, por exemplo, tem uma maneira peculiar de buscar as suas histórias. O cotidiano não é espetacularizado. As narrativas das pessoas não são colocadas no campo da verdade, mas a interpretação que damos e os contornos que as pessoas fazem na hora de mostrar um pouco de si, nos fazem pensar na complexidade dos imaginários. Assim, vamos caminhando. Um documentário dele que me vem à mente quando penso neste tema é o Fio de Memória, especificamente a fala da Benedita, a primeira vereadora e deputada negra no Brasil. Ao narrar um pouco sobre as relações sociais/raciais na câmara, ela coloca como se sente em um lugar antes não ocupado por negros. Ela nos mostra como o racismo é algo que ainda provoca incômodos na sociedade, quando fala “Eles dizem que não existe essa coisa de racismo no Brasil, nós é que estamos colocando”.

Discutir as relações raciais a partir das experiências pode provocar alterações a uma determinada maneira de produzir conhecimento que leva em consideração apenas a totalidade das coisas ou o campo do indivíduo. Entendemos, assim como Maturana (1997), que o social e o individual são mutuamente gerativos. Ou seja, são interconstituintes. Pensar a dimensão dos preconceitos e das discriminações raciais na formação docente nos pede uma visão que considere ambos os campos.

Os encontros e a escrita de si

Este trabalho pede uma liberdade maior³... Pensamento criado para tentar compreender as coisas inventadas nos mundos dos humanos, partindo de si, com linguagens e experiências próprias, do que você fez/está fazendo com a vida, é quase uma confissão. Vou escrevendo o texto ao mesmo tempo em que o texto vai me escrevendo. Larrosa (1994) ao falar do que seria a experiência de si, conta da importância de

descrever as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si. Distinguirei cinco dimensões. Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p.21)

Ao invés de falar dessas invenções com a língua dos escritores do saber já dito, e dito com a palavra correta e verdadeira, a escrita de si desperta uma curiosidade em entender um pouco mais das

³ Inspirado na Nota do livro “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres”- Clarice Lispector

coisas de dentro. É como se trouxesse consigo uma carta, e ao abri-la encontra um convite a perder-se. Para quê, me pergunto? Para encontrar pistas que, talvez, se seguisse um caminho cheio de setas indicando a saída e o resultado, não teria coragem de enfrentar?

Nessas andanças duas escritoras estão me ajudando a ressignificar o ato de escrever e de pensar. As leituras com a Hilda Hilst e a Clarice Lispector provocam outras possibilidades de entrega. “Ampliar o campo do dizível”⁴... Uma me inquieta, me tira do lugar, a outra me deixa em silêncio. A aventura com a literatura deixa as idéias irrequietas. Permite “colocar-se em movimento”, e este movimento, como me diz o Larrosa (2003, p. 40) “é sair sempre para além de si mesmo, é manter aberta a interrogação acerca do que se é”.

Começar a pensar as relações raciais na escola e na formação docente a partir das minhas experiências e das minhas aproximações e dos meus distanciamentos com este campo conflituoso, é provocador. Por que tantas dificuldades em reconhecer que o racismo é presente na sociedade brasileira e de começar a falar dos seus efeitos nos cotidianos escolares? Por que tanta dificuldade em enfrentar com outra postura os efeitos de uma sociedade racista? Por que gera tanto conflito e incômodo ousar construir currículos que incitem outras maneiras de ver o mundo? Por que, apesar de dez anos de uma lei, ela não é colocada de forma mais contundente nos espaços escolares pelos professores? Não tenho respostas ainda para tantas perguntas, e sei que outras tantas estão por vir, mas tenho uma pista: talvez comece quando se inventa que vivemos em uma democracia racial e que não é preciso tocar no assunto. Quando se inventa que este mundo é possível assim, sem provocar deslocamentos.

Deslocamentos estes que começam a acontecer, a partir do momento em que sou provocada a falar dos meus incômodos e das minhas dificuldades de ser negra em uma sociedade pensada para os brancos. Fazer vinculações com esse nó pode ser um dos caminhos possíveis de enfrentar esse “mal estar civilizatório” (Sodré, 1999). Partir de outro ponto de vista mexe com os meus próprios valores raciais. É conflitivo. Causa estranhamento.

O convite a perder-se é inquietante, desorganiza alguma coisa. E andar pelos caminhos do ensaio desafia as maneiras corretas de escrever academicamente. Quando o correto, a normalidade, é saber escrever dentro e com as regras da verdadeira ciência, ampliar o campo do dizível, no mínimo, causa estranhamento. E estes movimentos nas escritas que se fazem ver, esses outros jeitos de narrar, de se reinventar, é como se tivesse perdido “alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável”, como me disse a Clarisse⁵. Convite a perder a estabilidade e os confortos dos lugares de pensar, permissividade em mudar de lugar.

Antes de entrar no mestrado em Educação, não fazia o esforço em pensar o racismo e os seus efeitos na minha vida. Não sei por que, mas talvez estivesse em algum lugar de conforto. Durante a graduação, tive contato com o Movimento Negro através de um grupo de estudos com negros e negras da Universidade Federal da Paraíba. Esse grupo pesquisava pensadores negros e as suas contribuições para a produção do conhecimento. Mas, quando perguntava o porquê líamos apenas autores negros e do porque pessoas não negras eram impedidas de participar daquele grupo, ficava incomodada com as respostas. Não era admitido porque o enfrentamento na universidade deveria partir do ponto de vista daqueles que sofreram/sofrem os efeitos do racismo na pele. Daqueles que tiveram problemas na trajetória escolar por fazer parte de um grupo excluído dos direitos primeiros. Mas até que ponto, ficava

⁴ Jorge Larrosa - Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.

⁵ “A Paixão segundo G.H.” - Clarice Lispector

pensando, este trauma pode ser enfrentado apenas pelos negros, até que ponto o racismo é uma questão exclusivamente das pessoas de cor negra? Logo fui distanciando da questão e me permitir a não mais conversar sobre o assunto porque não entendia ser essencialmente 100% de nada.

Foi preciso algo desconcertante acontecer para que essa “confusão conflituosa”⁶ saísse de mim. Talvez escrever sobre esses conflitos ajude a começar a dar visibilidade a outras narrativas, negligenciadas pelos saberes consolidados nas instituições escolares. Talvez contamine outras pessoas e provoque uma curiosidade parecida com o que sinto agora, em saber se o leitor da vez vivenciou algo semelhante e como isso afetou as suas subjetividades. Trazer à tona outras vozes. Esta posição pode ajudar a entender um pouco melhor do porquê de tantas resistências em falar e reconhecer que existe racismo no Brasil e o que essa negação traz como consequência para as práticas docentes e para os cotidianos das escolas. A Hilda Hilst, em uma entrevista, disse que o ato escrever veio da necessidade de não se sentir muito isolada. Talvez seja isto a necessidade que se faz agora, de colocar na roda essas narrativas.

Algo acontece. Quando aceitei o desafio de pensar as dificuldades de implementação da lei 10.639/03 e a formação docente, não imaginei que os vestígios iniciais seriam meus. Certas coisas tinham sido deixadas de lado e não precisava colocar a minha voz neste processo, até porque as conversas com os professores revelariam os pontos importantes de serem ditos sobre os atos de racismo e preconceitos contra as pessoas de cor negra nas escolas. Esse momento de colocar no papel, reescrever a minha história, ultrapassa o descritivo. É tentativa de mostrar um pouco como estou me sentindo agora, pensando sobre o assunto. Larrosa (2003) me provoca ao contar que talvez os homens não sejam outra coisa do que contar as suas histórias e, ainda mais, talvez não tenha outra coisa para fazer as suas próprias tramas, do que os restos desordenados de histórias que recebem nos encontros com a vida e com as pessoas.

Nas leituras com o Jorge Larrosa fiquei desconcertada e sem acreditar no que lia: “o importante é ampliar o campo do dizível”. Talvez ele tenha dito isso para muitas outras pessoas. Assim, vamos mudando junto com a pesquisa. Assim, mudo com essas leituras e me coloco como sujeito participante delas. Esse outro jeito de contar os acontecimentos esbarra com a possibilidade do ensaio, reivindicando outros jeitos de falar de Educação.

O uso do ensaio nos territórios das linguagens está articulado com o seu fazer político, ético e estético. Provocando estranhezas, essa escrita ousada e desenfreada nos diz sim. Sim, é possível nos relacionarmos com o conhecimento sem entrarmos na produção e na reprodução da mesmice acadêmica. Afinal de contas, como é rica a comunicação humana! Esse foi mais um convite encontrado nas leituras. Convite a sair de certos modelos de comunicação acadêmica. Convite à linguagem como problema da própria pesquisa, como parte dela, sem isolamentos, sem medo de errar. A escritura do ensaio como algo provisional, de ir “tateando o território pelo qual se locomove sabendo que não existe rumo fixo, caminho seguro para a certeza” (FIIÉ, 2010, p. 20). E é isso mesmo. Um texto que puxa outros. Uma conversa que nos leva a pensar sem formas definidas. Assim vamos caminhando e nos encontrando. E como me disse a Clarice: “é que um mundo todo vivo tem a força de um Inferno”. O inferno é indesejável. Um conhecimento construído como único e num altar, onde nada poderia retirá-lo do seu lugar de conforto, sem se preocupar com a construção das suas tantas verdades, não poderia agüentar a força desordenada de um inferno.

Desorganização. Medo. Coragem. Entrada. Saída. Talvez ficar no nosso lugar de conforto, sem nos perdermos, desejando logo encontrar uma saída para o labirinto onde nos metemos, não tenha tanta força assim. É inseguro. E a insegurança se dá quando não sabemos para onde dá essa entrada.

⁶ Fala da Hilda Hilst no livro de entrevistas “Fico besta quando me entendem”.

Assusta. Mas é preciso coragem, diz a Clarice, para continuar perdida e daí perceber as coisas escondidas e não ditas.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Sandra Nancy R. F. **Assombrações do Cariri: o imaginário popular como elemento de reflexão histórica**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

COUTINHO, Eduardo, direção. **O Fio da Memória**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=QYM7ntrKmPM>. Acessado em: 20-07-2013.

CRUZ, M. S.; Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In ROMÃO, J. (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, Amauri Carlos. **O Imaginário religioso na construção de subjetividades nômades: o fenômeno da migração religiosa**. GT - Religião e ciência: tensão, diálogo e experimentações.

FIIÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no terreiro da linguagem. In: Oliveira, Inês Barbosa de. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: FAPERJ, 2010.

HILST, Hilda. **Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst**. Cristiano Diniz (org.) São Paulo: Globo, 2013.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Tradução de Alfredo Veiga - Neto. Belo horizonte: Autentica 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H**. Sabiá: 1972.

_____. **Uma Aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Sabiá: 1973.

MATURANA, Humberto R. **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Míriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para **uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 237-280.

SODRÉ, M.; **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.