

CABELO E COR DA PELE NO CONTEXTO ESCOLAR: “É O VENTO QUEM DÁ O PREÇO?”

Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro (UNEB)

RESUMO: O contexto escolar, historicamente tem proporcionado muito mais a reprodução e perpetuação do racismo do que o rompimento com o mesmo. A aposta e construção de um processo de (re) educação das relações étnico-raciais que efetivem relações mais sadias, conforme proposto e desejado pelo MEC, não tem acontecido. Currículo eurocêntrico que tende a silenciar os demais *continua* civilizatórios e professores (as) que discriminam, principalmente a partir da cor da pele e do cabelo, é a tônica desse trabalho que pretende apresentar algumas memórias de educandos (as) de um curso de pedagogia de uma IES soteropolitana sobre suas trajetórias escolares. Para tanto, fez-se uso de memoriais, escritas de si (SOUZA, 2006), respaldando-se no método (auto) biográfico.

PALAVRAS-CHAVES: Cabelo. Memórias. Escola

O presente texto objetiva apresentar, ainda que de forma bastante sintética, o contexto escolar como aquele que, secularmente, vem proporcionando exclusão pela via da reprodução do racismo, discriminação e estereótipos. É sempre de bom tom lembrar que já existiu um tempo em que os negros eram impedidos de freqüentar os bancos escolares¹ e que foi preciso lutar por mais de meio século para que fosse promulgada uma lei federal que tornasse obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino na rede pública e privada, exigência² essa feita pelo Movimento Negro, na pessoa de Abdias Nascimento desde 1941.

O que se deseja aqui é chamar atenção para “dupla” considerada pelos estudiosos no assunto como inseparável, que é a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2004), entendendo-os como os “alvos” preferenciais em casos de racismo e discriminação, dentro e fora do contexto escolar. Talvez pelo fato de serem considerados como os maiores marcadores de identidade e pertencimento negro,

¹ Período colonial com legislação em vigor tratando sobre o assunto.

² Encontra-se documentado que Abdias Nascimento já em 1950 exigia que tais temáticas fizessem parte do currículo das escolas. Isso ocorreu no I Congresso do Negro Brasileiro. Nessa oportunidade o mesmo declara: “O estímulo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p. 293 *apud* SANTOS, 2005, p. 23).

mesmo quando se deseja, de alguma forma e pelos mais diferentes motivos, distanciar-se de tais “pertencas”.

A ditadura imposta pela branquidade com a definição de um único padrão de beleza e conseqüentemente de humanidade, tem proporcionado os mais nefastos problemas, tanto na dimensão psíquica, onde tudo começa e se “organiza”, quanto no plano físico, estético.

Concluindo o mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Uneb, numa linha intitulada de: Educação, memória, processos civilizatórios e pluralidade cultural, não foram poucas às vezes em que precisei explicar, nem sempre com muita paciência, indagações do tipo: cabelo é um tema científico? O que esse tema guarda de relação com a educação? E aí, a obra clássica de Souza (1983) vem ao meu auxílio com maestria, pois é essa autora quem irá afirmar:

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio (. . .) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas 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” (SOUZA, 1983, p. 17).

Só quem viveu, literalmente, na pele, tais agruras poderá entender do que trata o trabalho e sua importância no publicizar de tais questões que por muito tempo foram entendidas e discutidas enquanto pertencentes a esfera da intimidade, como se o problema fosse da própria vítima³, silenciando, mais uma vez o algoz da história.

Trabalhar com tais questões é saber que, inevitavelmente, faremos aflorar dores que se acreditavam “soterradas”, na tentativa de esquecê-las para se tentar (sobre) viver, com um mínimo que seja de dignidade e respeito necessários a qualquer ser humano. Faz aflorar, também, o (res) sentimento, ou seja, o sentir novamente, o passar novamente pelo coração: (re) cordar, dessa vez, de forma refletida, consciente.

Consta, também, no texto das Diretrizes para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2005):

³ Aqui entendida no sentido daquela que sofre a ação e não remetendo ao sentido de pequenez e de coitado, daquele que não tem à capacidade de reagir. A própria história comprova tais condições, sem precisarmos de muito esforço para comprová-las.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2005, p. 14).

E é a partir de tal constatação que apresentamos esse trabalho. Percorrer através da partilha ofertada pelas autoras dos memoriais os processos de construção e fortalecimento identitário negro-africano, que se iniciou na dor, na frustração a partir da forte carga negativa imputada secularmente a tal segmento, deságua, conflui, na grande maioria das vezes para a “boniteza”⁴ de se descobrir e se gostar como se é efetivamente.

Histórias que apesar de serem marcadas pela dor, pelo sofrimento pelo menos inicialmente, “deságuam”, quase sempre, em (re) elaborações identitárias sadias⁵ que não mais “adoecem” corpos que se vêem forçados a alcançar padrões, secularmente e fortemente impostos de “beleza”, para muitos irrealizáveis, uma vez que o desejo (inculcado) é, quase sempre, o de aproximar-se, ao máximo, do modelo branco, até então concebido como único.

O que não podemos perder de vista é que tais construções, anteriormente citadas, são estratégias, covardemente arquitetadas que acabam por fazer o “outro”, aqui especificamente, o/a negro/a “embarcar” nesse desejo de fazer parte de um padrão único de beleza e sentir-se, portanto, aceito e humano e ainda ser responsabilizado e responsabilizar-se pelo que foi durante muito tempo imposto. É o/a negro/a quem tem que se responsabilizar pelo problema construído por outros (a partir do constructo histórico chamado de branquidade⁶). Para a sociedade, é um problema

⁴ Termo tomado “emprestado” do grande e eterno mestre Paulo Freire.

⁵ SOUZA (1983) em seu clássico “Torna-se negro”, fala sobre o desejo de alcançar um ideal de ego branco e as frustrações de não alcançá-lo, uma vez que este é irrealizável no plano concreto para pessoas não-brancas. Procura revelar os mecanismos, muitas vezes, sutis, em outras tantas não tão sutis, elaborados e difundidos objetivando impor um único padrão de beleza e humanidade, proporcionando desconforto e não aceitação de como se é, fazendo com que as pessoas negras se convençam de todo negativismo referente à sua existência e não concebem perceber-se belas e felizes como são. Seus traços fenotípicos são desprezados e a todo custo são negados e sofrem tentativas de alteração: do alisamento dos fios capilares ao afilamento dos narizes, dentre outras questões.

⁶ A construção de uma identidade social baseada na idéia de que os europeus eram um grupo natural de pessoas, essencialmente unidas por atributos intrinsecamente superiores, de produção endógena, funcionou como uma forma de controle social nos países colonizados (ALLEN, 1994, p. 124).

do negro a não aceitação do que se é. Não costumamos problematizar tais questões, mas sim culpabilizar aquele que sofre a ação e não o “algoz”.

Sabendo da nefasta imposição de um padrão de beleza e humanidade que é o branco, europeu, quem encontra-se muito distante do mesmo, acaba por perseguir um ideal de ego branco (SOUZA, 1983), para estes, irrealizável, mas que só se descobre tal “façanha” após anos de “mutilações” psíquicas e físicas, na tentativa de alcançar o inalcançável. As estratégias criadas/ arquitetadas e executadas são todas no sentido de fazer o suposto “diferente” (aqui, leia-se, inferior) tentar imitar e se aproximar desse modelo imaculado de brancura (permita-me aqui caro leitor a redundância que julgo necessária para reforçar o dito e o que desejo chamar atenção). Casos emblemáticos de tal processo, até então narrado os divulgados pela mídia de tricotilomania e as inúmeras plásticas realizadas pelo grande astro do pop, Michael Jackson, levando-o, posteriormente, à morte.

É Valente (1994) que apresenta um esquema muito satisfatório, em termos didáticos para explicar o fenômeno até então explicitado. Vejamos: SER (NEGRO/A) SEM QUERER SER X QUERER SER (BRANCO/A) SEM PODER OU CONSEGUIR SER.

O que estamos tentando salientar até então é a dificuldade de se construir e insistentemente afirmar uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Em muitos casos a ideologia do embranquecimento, sempre extremamente perversa, desorganiza esse processo do se auto-conhecer, se auto-aceitar, auto-estimar e auto-afirmar, procurando realizar o que podemos afirmar ser inatingível, uma identidade antagônica.

Percebe-se então que identidade (s) são referências em torno das quais o indivíduo se organiza a si mesmo e sua relação com o mundo (coletivamente compartilhada). São guias de referência. É um processo que em alguns momentos ocorre de forma consciente e em outros não. Sujeito, portanto, também a idas e vindas. Avanços e retrocessos.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não- nos quais circulam, podemos

concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005).

É, ainda, Gomes (2005) quem interroga: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural?”

Enfim, o espelho “ofertado” (ou seria melhor dizer imposto) acaba sendo o forte e eficaz aparelho midiático, em seus mais variados formatos que cada vez mais distancia o negro do seu fenótipo, fazendo-o acreditar que se não se parece com o ampla e fortemente exposto, ele não existe, não é belo e não é humano.

Como possível “antídoto” para tais males tem-se, inicialmente, o processo descrito e proposto por Souza (1983) de “Tornar-se negro”, apresentando as estratégias arquitetadas pelos descendentes de colonizadores para permanecerem no topo da pirâmide social, lugar esse sempre ocupado, secularmente, pelos mesmos, tem-se também um complemento a essa idéia inicial em Pinho (2004) quando “incrementa” o mesmo, propondo: “Nascer preto, tornar-se negro e conceber-se humano” (p. 151).

Se tais tentativas de “fuga” do que se é, nos solapam a alma e conseqüentemente o psíquico, o que pensar então quando o alvo são as crianças e adolescentes negros que estão em pleno processo de construção enquanto ser humano? Se nós, adultos, muitas vezes, não conseguimos superar algumas dessas passagens, o que pensar e dizer de seres em construção, vítimas historicamente, preferenciais de tais atitudes?

E a escola, o que guarda de relação com todas essas questões até então apresentadas? O que fazer quando tais “fenômenos” ocorrem em “minha” sala de aula, ou na unidade escolar da qual sou responsável pela “gerência”? O que eu, enquanto mediadora do processo posso e devo fazer?

Negligência, silenciamento e cumplicidade tem sido as marcas, na atualidade, do educador em tais contextos. Os motivos apresentados são os mais diversos, variando desde o assumir a incompetência, no nível técnico mesmo de tratar tais questões, até mesmo casos que pelo fato de outrora também ter sofrido ações semelhantes, ter sido vítima de tais mazelas e guardar ainda hoje (uma vez que não “tratou” as seqüelas advindas de tais situações), encontra-se ainda “ferida”, não podendo, assim, cuidar do outro.

Cavalleiro (2000) diz que:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento de personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (p. 32).

Gomes (2004) chama atenção para essa questão da construção da suposta diferença, forjada, principalmente, a partir do fenótipo⁷, respaldada, sobretudo que constructo ideológico, “bem sucedido” da branquidade que procura impor um padrão único de beleza e de humanidade. É ela quem salienta:

A forma como o par “cor da pele e cabelo” é visto no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual, além de cromático, é estético e corpóreo (p. 137).

De posse do conhecimento sobre tais questões é que foi solicitado a estudantes de pedagogia de uma IES soteropolitana que elaborassem um memorial⁸ da sua trajetória escolar enquanto educando negro: percursos e percalços (para quem assim

⁷ FENÓTIPO - A aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços ... A aparência externa dos humanos quanto a cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea etc (CASHMORE, 2000).

⁸ Etimologicamente, o termo memorial (séc. XIV), do latim *memoriale*, is, designa “aquilo que faz lembrar”; O memorial é uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que construíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2001, p. 175 *apud* PASSEGGI, 2008, p. 33).

se considerasse) e sem o recorte étnico-racial para aqueles que não se intitulassem, nem se vissem como negros⁹.

É disso que trata a presente pesquisa, uma retomada, pelos próprios sujeitos, autores/memorialistas de suas vidas, corpos e vozes. Eles próprios são os protagonistas de seus próprios processos e vidas, narrando-os, escolhendo o que contar e o que silenciar, a partir de uma seleção prévia do que pretende revelar e do que pretende “guardar” em seu “baú”, mesmo porque se entende que o ato de narrar não implica necessariamente no contar da extrema verdade, apesar do pacto autobiográfico selado pelo autor, como relata Lacerda (2003) que se consolida num acordo tácito de cumplicidade entre quem escreve (ou como é o caso aqui quem conta, quem relata) e quem lê (escuta), à medida que texto avança e que se partilham experiências do mundo privado e íntimo da colaboradora. Assim sendo, há previamente uma seleção dos ditos e dos não-ditos. Silêncio e lacunas são esperados e entendidos nesse ato de narrar-se.

Pretende-se com a leitura dessas histórias, possibilitar a visibilidade da construção e (re) elaboração de uma beleza negra que não tenha o padrão branco eurocêntrico de beleza como única possibilidade de referência ou pelo menos um início de problematização sobre tais questões e imposições seculares.

Ler tais relatos, depoimentos, enfim tais histórias de mulheres negras que vem construindo suas próprias referências sejam elas estéticas ou das mais diferentes ordens, não se submetendo as impostas secularmente pelos mais diferentes veículos e instituições, eis a maior riqueza. Um número incontáveis de ensinamentos certamente virão a público, das mais diferentes ordens, sempre para além do meramente estético (o que já não é pouco!).

Rebater a forte lavagem fortemente imposta pela mídia de um ideal de beleza branco, “(re) estabelecendo” a negritude, eis as possibilidades do *abèbè*, ao mesmo tempo espelho e leque (aparentemente maleável e flexível, tal qual a sua “dona” *Òsun*¹⁰, que brinca com o equilíbrio, indo de um lado a outro, numa ginga infundável).

⁹Vale comentar, ainda aqui, que tal solicitação configurou-se como proposta de primeira avaliação na disciplina História e Cultura africana e afro-brasileira.

¹⁰ Optou-se por utilizar a grafia das palavras em *yorùbá* na forma original. Na falta de um programa que permita colocar o acento subsegmental que tal vocábulo possui, decidiu-se então por sublinhar a letra correspondente. Nessa

Enfim, o espelho “ofertado” e divulgado pelas diferentes mídias não tem sido de grande serventia para o povo negro e em especial para as mulheres negras, torturadas pela imposição de um padrão de beleza e humanidade, muito distantes do seu tipo real. Tal “espelho” confunde, distorce e caricaturiza a imagem dos (as) negros (as), por isso o trabalho sugere que esqueça-o e o substitua pelo *abèbè*, com as suas referências ancestrais, muito mais próximo de nós, negros.

Eis o dignificante do trabalho com a escrita de si (SOUZA, 2006), a possibilidade de empoderamento¹¹ através do rememorar e dessa escrita, de (re) ver-se para (re) significar o vivido (tempos e lugares) e conseqüentemente, (re) significar-se. Socializar dores para transformá-las na assunção da “boniteza” de ser como se é! E essa marca, repete-se em quase todas as produções analisadas. A culminância desse processo que não acaba com o texto, é a descoberta e o assumir-se bela (o) a partir de seus próprios traços fenotípicos. Conheçamos então, um pouco mais detidamente as histórias ofertadas e partilhadas aqui:

Na minha fase do ensino fundamental lembro que ela tinha o trabalho de fazer cócó no meu cabelo, e de manhã cedo quando me arrumava para a escola sentava em um banco, puxava - os para fazer um rabo de cavalo, colocava uma fita de cetim rosa ou azul, os cabelinhos enroladinhos que ficam na nuca eram sempre cortados, ela dizia que era “**côcô de rato**”.

Quando mais crescidinha, os cócós foram substituídos pelo **pente quente, de ferro**, ia ao fogo e passava nos cabelos dando um efeito liso, e todas as noites **religiosamente** minha mãe enrolava bobs nos meus cabelos, pois **mais lisos teria a opção de usá-los soltos**, não esquecendo dos cremes de massagens, toucas térmicas, bobs térmicos. **Imagine uma adolescente tendo que perder tanto tempo para “cuidar dos cabelos”** (ROSA PARKS¹², 2008).

Língua não existe a letra x e sim o seu equivalente que é o s com o acento subsegmental que tem som de CHE). Vale comentar ainda aqui também que o som do O é aberto, ao contrário do que costumamos usar que é fechado, implicando em outro vocábulo que equivale, traduzindo para a língua portuguesa em ratoeira. Quando o O possui acento subsegmental, na língua *yorùbá* seu som será sempre aberto. Na falta do mesmo, subentende-se que o som seja fechado (Ô).

¹¹Diferentemente da noção estadunidense que concebe tal expressão enquanto “doação”, benesses, para Paulo Freire, trata-se de um processo interno, no qual somente o próprio sujeito poderá realizar, conforme melhor detalhado logo abaixo: Empoderamento aqui implica em conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito **ativo** no processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência como denota o termo inglês *empowerment*, que transforma o sujeito em objeto passivo (SCHIAVO; MOREIRA, 2005); Movimento que ocorre de fora para dentro, internamente, pela conquista (VALOURA, 2006, p. 2);

¹² Os nomes são fictícios, objetivando salvaguardar a identidade do “informante” e o texto permanece no formato original apresentado pelos autores. Vale comentar, ainda aqui a escolha pelas personagens aqui apresentadas deve-se ao fato de que estas fazem referências a personagens emblemáticas da história do povo negro no Brasil e no mundo e guardam alguma relação com o perfil identitário do autor, revelado em sua escrita de si (SOUZA, 2006).

[...] A partir dos cinco anos eu desejava ser loira, acreditava e desejava que quando eu crescesse a minha cor mudaria e desejava ser igualzinha a Xuxa. Mas a escola estava lá pra me lembrar que nada disso seria possível; estudei até a 4ª série como bolsista em escola particular, durante a alfabetização lembro que meus colegas perguntavam o que eu comia em casa acho que na cabeça deles todos nós (negros) passamos fome, além disso eu tinha apelidos bem pitorescos como testa de arrombar navio, bujão, nega do bozó, nega do cabelo duro, cabelo de Bombril entre outros que não consigo lembrar. Sempre chegava em casa chorando, pois quando não era o apelido era os meninos que me batiam e ninguém podia fazer nada porque o pai do sujeito era militar ou coisa desse tipo.

[...] teve uma vez que na escola as meninas estavam fazendo o teste do cabelo liso isso eu não me lembro a idade que tinha mais não era tão criança assim, só sei que o teste era passar o lápis no cabelo se o lápis passasse direto o cabelo é liso e não passasse ficasse preso o cabelo é duro, o resultado do meu nem precisa comentar (LELIA GONZALEZ, 2011).

Na sala meu comportamento era mesmo de tímido, e também meus colegas me excluía e inferiorizado ficava recolhido, lembro-me que na sala sempre tem aquele estereótipo que são aceitos, aqueles cuja a aparência como: cor de cabelo, olhos, pele, altura, peso, sexo, etc. corresponde com o padrão socialmente aceito e eu não estava dentro desses padrões. Foi assim que percebi a divisão entre meus colegas para comigo e desta forma, me escondia cada vez mais chegando a sentir-me mal em estar dentro da sala e isso afetava não só na relação com meus colegas mas também com os professores, cuja minha figura passava em sala de aula era pouco entendida por meus tutores eu fugia de mim mesmo e de todos. (GANGA ZUMBA, 2008).

Em 1991 comecei a estudar na primeira série, aumentei meu vínculo de amizade com meus colegas da sala de aula. Porém a idade vai chegando à criança vai crescendo e tudo vai mudando, vi que alguns colegas gostavam de bater e abusar, me colocaram um apelido de “nego do caruru” eu na minha infância quando me chamavam desse apelido chorava muito ao chegar em minha casa e indagar a minha mãe o por que de ser negro, e minha mãe sempre salientou que minha cor era bonita e que eu era um filho lindo (ABDIAS NASCIMENTO, 2008).

Nota-se com esses pequenos trechos das escritas de si que as memórias encontram-se impregnadas de dor pelas situações de constrangimentos vivenciadas pelos autores. O pesar é não ter espaço suficiente no artigo ora apresentado para revelar como tais escritas, na maior parte das vezes, acaba, quase sempre, em

É importante salientar ainda aqui, também, que a escrita aparece na sua forma original, não sofrendo alterações de nenhuma ordem, nem mesmo para os casos que fogem a “norma culta”, “padrão”, respeitando assim a diversidade lingüística e a variação existente em tal acervo.

positividade e revelam a possibilidade de se descobrir bela a partir do que se é e se gostar a partir daí, como as duas autoras abaixo explicitadas:

Hoje, aos trinta e três anos, sou uma mulher mais viva, já consigo pelas minhas convicções ainda que de forma reservada, tenho lido muito e acredito que é um os motivos pelos quais me libertei da posição de humilhada e passei a ser dona de meus passos. Acredito que hoje posso ir onde eu quiser. Não havia me dado conta de como cresci como pessoa. Não vejo mais um monstro no espelho, mas vejo uma mulher cheia de possibilidades, cheia de coragem, com o desejo de ter sucesso, com a capacidade de amar aumentada e com a certeza de que pode. Hoje tenho consciência de quem sou e de onde venho e isso me orgulha. Posso gritar isso confortavelmente: Sou negra sim, não tenho mais vergonha disso (NZINGA, 2008).

Continuo buscando, tenho uma grande inquietação em relação ao meu cabelo, em alguns momentos penso que é um elemento que representa a minha identidade negra e que posso usá-los para tal, mas não pode ser por imposição ou patrulhamento, tem de ser por prazer, por vontade de mudar, quero liberdade de escolha, não sou alienada, me sinto consciente do meu papel como educadora e mulher negra dentro da sociedade (ROSA PARKS, 2008).

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO:

Com a finalização do presente trabalho algumas (in) conclusões despontam. Os escritos auto-biográficos auxiliam na construção e fortalecimento de identidades mais “saudáveis” (ainda que oriundas de fortes histórias de rejeição e discriminação como foi o caso da que foi exposta aqui), uma vez que se tem a oportunidade de refletir sobre o vivido, objetivando, se assim for o desejo (as vezes se configura enquanto urgente necessidade) mudar a história até então vivenciada.

É interessante comentar, também, que a utilização de tais formatos de pesquisa acaba por contribuir positivamente na construção de uma ciência muito mais “viva” e rica, uma vez que contempla a fala e os pensamentos dos sujeitos colaboradores da mesma.

Há que se indagar ainda: há, realmente, uma “capacidade regenerativa” no ato de lembrar e escrever tais memórias? Há uma possibilidade, mais do que latente de (re) compor-se? (re) fazer-se? De empoderar-se? Tomar as próprias rédeas da sua vida e da construção e em muitos casos da (re) construção da sua história?

Se todas essas indagações procedem e apontam para respostas afirmativas, pergunta-se: Qual o efeito da escrita do memorial sobre quem escreve? Quais as

repercussões desses saberes, frutos da experiência, como salienta tão bem Larrosa (2002)? De que forma essa vivência através da escrita (“escrevivência”) favorece ao autor assumir-se como sujeito-autor de sua história e a responsabilizar-se por ela? Como esses saberes in-corporados poderão auxiliar-nos na efetivação de uma construção identitária sadia e mais condizente com o que efetivamente somos? Enfim, trata-se de “Transformar vivências em experiências formadoras, e estas, em conhecimento” (JOSSO, 2004).

Trazer para o cenário acadêmico histórias de vida de educandos (as), em sua grande maioria, negros (as), repletas de superação e empoderamento, eis o desafio a que nos propusemos. Quem sabe a Academia, os (as) educadores (as) e educandos (as) que dela fazem parte não se inspirem e busquem a efetivação da construção de novos tempos? Oxalá tenhamos conseguido esboçar tal intento e que de alguma forma, concreta, real, auxilie na operação de mudanças de mentalidades, que culminem, necessariamente, em mudanças de atitudes e possamos construir, quiçá, uma educação que traga amor, vida e não morte a crianças e adolescentes, principalmente aqueles que não correspondem ao modelo ideal criado e manipulado pela classe dita e tida como hegemônica.

REFERÊNCIAS:

ALLEN, T. W. *The Invention of the White Race. Vol. 1: Racial Opression and Social Control*. Nova York: Verso, 1994.

BRASIL Brasília: Secretaria especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações étnico-raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES. Nilma Lino. “Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de A.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **De preto a afro-descendente: trajetória de pesquisa sobre o Negro, Cultura negra e relações Étnico-Raciais no Brasil**. São Carlos: EduFSCar, 2004. pp. 137-150.

_____. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LACERDA, Liliam. **Álbum de leitura:** memória de vida, história de leitoras. São Paulo: UNESP, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de**

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: _____; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008. pp. 27-42.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. "A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: BRASIL/SECAD. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp. 21-38.

SCHIAVO, Marcio R; MOREIRA, Elisio N. **Glossário Social.** Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil Hoje.** São Paulo: Moderna, 1994.

VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador. Disponível em: <http://www.fatorbrasis.org/arquivos/PauloFreire> > Acessado em: 13 de maio de 2009.