

EU – PRIMEIRA PESSOA, ‘NO PLURAL’: UMA NARRATIVASOBRE O SER PROFESSOR NEGRO E GAY

Antonio José de Souza¹
Elaine Pedreira Rabinovich

Resumo: O presente e breve artigo é resultado de um estudo e imersão sobre pesquisas acerca das identidades negra-gay e a relação intrínseca entre nós e os “outros”. Por isso, através da metodologia (auto)biográfica, na perspectiva da educação, estabeleço uma relação estreita e singular entre (auto)biografização e aprendizagem, afinal a construção de uma narrativa, isto é, de sua própria existência pode, em certas circunstâncias, ter um efeito formador. Desse modo, trata-se de um trabalho a partir de fragmentos da minha história de vida, localizando-os bem dentro da minha atividade e experiência como profissional da educação, tornando-os, dessa forma, um instrumento de (auto)análise na docência, mas, também, na tenra infância e nas vivências escolares e no âmbito familiar. Por isso, entrecruzo minha voz a diversas outras vozes que me encaminharam pela compressão das similitudes e das diferenças entre “eu” e o “outro”, demonstrando o quanto essa relação integra a minha identidade. Nesse aspecto, a escola e a família são anfiteatros onde serão projetados “vestígios” da minha história de vida, visto que, no início da vida, a família e a escola são os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. Isto posto, pretendeu-se, aqui, compreender como, nesse sistema tradicional e territorializado – família e escola –, a identidade e a consciência da existencialidade negra-gay aconteceram.

Palavras-chave: Identidades. Família e Escola. Docência. Pesquisa (auto)biográfica.

I - FIRST PERSON, 'NO PLURAL': A NARRATIVE ABOUT BEING A BLACK AND GAY TEACHER

Abstract: This short article is the result of a study and immersion in research on black-gay identities and the intrinsic relationship between ourselves and others. Therefore, through the (auto) biographical methodology, in the perspective of education, I establish a close and singular relationship between (self) biography and learning, after all the construction of a narrative, that is, of its own existence, have a formative effect. In this way, it is a work from

¹ Autor das palavras em primeira pessoa, aquele que tem o privilégio das lembranças (re)figuradas no ‘entre-lugar’ “[...] passado-presente’ [...] parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2013, p. 29).

fragments of my life history, locating them well within my activity and experience as a professional education, thus making them an instrument of (self) analysis in teaching, but also in early childhood and school experiences and in the family. Therefore, I cross my voice to several other voices that have guided me by the compression of similarities and differences between "I" and "other", demonstrating how this relationship integrates my identity. In this respect, the school and the family are amphitheatres where "vestiges" of my life history will be projected, since at the beginning of life, the family and the school are the primordial mediators, presenting / signifying the social world. The aim here was to understand how, in this traditional and territorialized system - family and school - the identity and awareness of black-gay existentiality took place.

Keywords: Identities. Family and School. Teaching. Research (auto)biographical.

Eu – sujeito (auto)narrador: uma estratégia, um método

Não sei precisar o momento exato em que passei a conjecturar e elucubrar sobre a vida. Mas, suponho ter sido ainda na tenra infância. Vejo-me numa compilação auspiciosa e profusa de vezes em que pensei sobre o 'quem somos', 'de onde viemos' e 'para onde vamos'. Circunstâncias várias numa lembrança uníssona em forma de perguntas clássicas, clichês que sugestionam o desafio de provocar um autoconhecimento, ou mesmo, o reconhecimento do "outro" que circunda a nossa volta. Estive à procura dos 'outros' "que constituem a alteridade social e física [...] os outros, os pais, os professores², as crianças, os colegas, os amigos, os inimigos" (PINEAU, 2011, p. 26); acabei por me encontrar, a bordo da "locomotiva", deslizando pelo prefixo "'pós': pós-modernismo, [...] momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade" (BHABHA, 2013, p. 19). Estive vivendo, cruzando, atravessando o 'além' fronteiro do 'passado-presente' num movimento exploratório, como o termo francês *au-delà* apreende – com maestria –, "[...] aqui e lá, de todos os lados, para lá e para

² Observe que nesse trabalho os substantivos são apresentados e flexionados no gênero masculino, no entanto concernentes também ao gênero feminino, apenas por uma questão de estrutura textual. Mas, ressalto que não pretendo com isso reforçar velhas crenças patriarcais ou falocêntricas.

cá, para frente e para trás” (ibidem³). Eu: primeira pessoa no plural “[...] para mostrar a pluralidade das formas e dos problemas implicados, sua complexidade, sua diversidade, suas contradições” (ibidem⁴).

O que segue tem, na sua gênese, a característica de um estudo que oportunizou o retorno a “uma posição social: está [localizado] numa família determinada [...] a se definir pelas relações sociais mais primárias [...]” (CIAMPA, 1998, p. 20). Por conseguinte, trata-se de uma breve pesquisa de **abordagem qualitativa**, isto é um tipo de investigação que tem como interesse central a busca da significação humana da vida social e dos inimitáveis símbolos arquitetados pelas pessoas para comunicar sentidos atribuídos à vida cotidiana, utilizando a análise e a interpretação da realidade, por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Digo isso para situar a o estudo não como algo distante e isolado da docência, mas localizá-la “bem dentro das atividades normais do profissional da educação, [...] tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 3).

Desse modo, pretendo *i)* conduzir-me nos meandros da narrativa poética de ‘si’, através das ‘memórias do subsolo’, aqui uma metáfora acerca da minha peregrinação de ordem interior, a partir da decisão de arrumar-me, tornar-me, um vir a ser; *ii)* trazendo à luz todo processo consciente do ‘tornar-se’ negro e gay, começando pela descoberta, pelo perceber-me diferente do “outro”, passando pelas engrenagens relacional-familiar-escolar, chegando na *iii)* reflexão sobre como esses acontecimentos reverberaram no ambiente da minha profissão-docente e suas existencialidades negra-gay.

Por consequência, fez-se necessário lançar mão da metodologia **(auto)biográfica**, na perspectiva da educação, por permitir a relação estreita entre biografização e formação, entre biografia e aprendizagem. Nesse sentido, Delory-Momberger (2011) afirma que o movimento de biografização se revela como um procedimento propício à formação do ser individual, visto que essa relação (biografar e formar-se) é legítima e privilegiada, pois foi no âmbito da formação que surgiu o princípio de “[...] que ‘fazer sua história de vida’ – ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência – podia, em

³ (BHABHA, 2013, p. 19).

⁴ (PINEAU, 2011, p. 26).

certas condições, ter um efeito formador [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

A história-de-vida é aqui utilizada como técnica de organização do material. Esta técnica tem uma tradição nas ciências sociais [...]. Mais recentemente, a Psiquiatria e a Psicanálise têm-se utilizado das autobiografias para o estudo aprofundado do seu objetivo. (SOUZA, 1983, p. 70-71)

À vista disso, coloquei-me envolto em situações reflexivas e como uma tecelã, a própria “Moça Tecelã” contada por Marina Colasanti (2000), que, com toda a delicadeza literária que lhe é característica, fala-nos das “lãs mais vivas, quentes lãs [que] iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”; busquei as “linhas” das minhas reminiscências pessoais, tecendo novas imagens, pensando na condição de “ser-estar-mundo” para que, dessa forma, compondo fragmentos retirados da minha história de vida, através da condição de sujeito narrador personalizado com o prefixo auto, fosse possível, também, compreender o “outro”.

Nesse sentido, vale destacar, que não se espera, no ato de ‘escritura de si’, colidir com uma ‘verdade’ subjacente ao ato de (auto)biografar, contudo, trata-se da busca pelo subsolo, logo um ‘lugar retórico dos labirintos interiores’, assim, entrando e saindo de determinadas lembranças; voltando, recordando, ‘tecendo’ um tapete de boa sapiência que parecia não encontrar o fim. E nem precisa!

Então, botei-me a ‘tecer’...

Ausência de Anita⁵

Naquele tempo eu era o coordenador pedagógico das escolas da roça⁶ multisseriadas⁷ no município de Itiúba⁸. Visitá-las também fazia parte de

⁵ Parafrazeando o título do romance ‘Presença de Anita’ do jornalista e poeta brasileiro Mário Donato, publicado pela primeira vez em 1948.

⁶ O termo roça é entendido aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando-o como uma “ruralidade específica” envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

⁷ Escolas multisseriadas são aquelas organizadas a partir das classes multisseriadas, ou seja, uma forma de estruturação de ensino na qual o/a docente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, atendendo a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes (SOUZA, 2018).

meu ofício. Então, invariavelmente, estava acompanhado por livros infantis para uma contação de histórias e, posteriormente, a reflexão e apropriação do conhecimento, “[...] através do círculo hermenêutico: compreensão- interpretação-nova compreensão [...]” (MASINI, 1994, p. 63). De fato, julgava-me sabedor e detentor exímio da metodologia da leitura crítica. No entanto, a sala de aula, de quando em vez, surpreende-nos.

Eu havia reservado para aquela escola um livro intitulado *O cabelo de Lelê*⁸, o qual considerei apropriado, pois, durante a dinâmica de apresentação, eu conheci Anita, uma menina negra, entre quatro e cinco anos de idade, de cabelos lindos, encrespados, encaracolados e fartos como os cabelos da personagem Lelê, que não gostava do que via, por isso, vivia se perguntando sem saber o que fazer: “[...] de onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, p. 9). Como toda pergunta reclama por resposta, no livro, Lelê foi encontrar-se com a história e a beleza da herança africana.

Ao término da leitura, com as crianças sentadas de pernas cruzadas no chão, passei a provocá-las a respeito da cor da pele de Lelê e dos seus cabelos pretos volumosos. Em um determinado momento, presumi favorável relacionar os cabelos da personagem com os de Anita que, para o meu absoluto desatino, não gostou do que ouviu. Logo, chorou. Chorando, gritou. Gritando, puxava os cachos dos seus cabelos.

A professora da turma, testemunha da minha hesitação atônita, moveu-se, por ela e por mim, na tentativa de remediar as lágrimas derramadas de Anita. Aturdido, lancei mão das titubeantes palavras de expiação, afinal, sentia que a havia ofendido. Se as minhas reações eram cambaleantes e meu discurso vago, o mesmo não acontecia com os meus pensamentos, pois eram convulsivamente frenéticos, levando-me para além do que se pode compreender em um primeiro contato.

Sim, eu havia ressentido Anita, evidentemente, sem saber e querer. Compará-la a Lelê foi um golpe certeiro na sua autoestima, afinal, tornou-se, o negro, o “estranho familiar”, hostilizado por robustas correntes de

⁸ Itiúba, município do interior da Bahia, localizado na região centro-norte, faz parte do semiárido baiano e do Território do Sisal. Está localizado aproximadamente a 378 km de Salvador, e, segundo o censo do IBGE (2010), possui uma população de 36.112 habitantes.

⁹ Livro infantil da autora Valéria Belém, voltado para a construção da autoidentificação positiva das crianças negras com a personagem principal, bem como para introduzir a contribuição do continente africano na cultura brasileira.

pensamento racista do século XIX, como o racismo científico, a antropometria¹⁰, o darwinismo social, que “ [...], primeiro [apostava] na ideia de Tipos Perfeitos (indivíduos que não eram miscigenados), segundo [considerava] a mestiçagem como uma praga para a sociedade ‘civilizada’ que precisava ser evitada e eliminada” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 1).

Além disso, as teorias evolucionistas que influenciaram, no Brasil, as reproduções simbólicas pejorativas atribuídas à figura do negro, como o mito da “vadiagem” e da “preguiça”, além do mito da “mulata sensual”, todas arraigadas à estrutura social brasileira da época, a ponto de perpetuar-se nas estruturas contemporâneas que permanecem categorizando o negro como integrante de uma raça inferior. Portanto, um legado deixado pela experiência de uma Abolição tardia, proclamada oficialmente, mas que, na verdade, catapultou o negro na sarjeta, afinal, “[...] para serem livres, eles tiveram de arcar com a opção de se tornarem ‘vagabundos’, ‘boêmios’, ‘parasitas de suas companheiras’, ‘bêbados’, ‘desordeiros’, ‘ladrões’ etc.” (FERNANDES, 2017, p. 80).

Sendo assim, o negro é transfigurado em um espectro, visto que nas representações sociais existem elementos determinantes para a classificação no regime de castas que, para tal, considera o desembarque pretérito dos africanos, desenvolvendo um imaginário de degenerações culturais, sociais e também biológicas, por isso a mestiçagem significava, para as já mencionadas doutrinas raciais da segunda metade século XIX, uma descendência corrompida. Com efeito, o afastamento da eminente ameaça viria pelo branqueamento¹¹ da sociedade brasileira, por meio da eliminação gradativa do sangue “subalterno”, resolvendo, sumariamente, a questão da formação identitária nacional, considerada incômoda, por conta da pluralidade racial.

¹⁰ De forma geral, a Antropometria é o conjunto de técnicas utilizadas para medir as partes do corpo humano (SOUZA, 2018).

¹¹ Processo que pressupõe a herança da raça branca como superior e capaz de sobrepor-se à herança das consideradas raças inferiores. Trata-se de uma ideologia defendida por homens como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários à escravidão, mas impregnados do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra *O Abolicionismo*, Joaquim Nabuco dá uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão: “[...] absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo” (apud CHIAVENATO, 1987, p. 173). Ou seja, pretendia-se, com a ideologia do branqueamento, erradicar com o “problema negro” e a presença indígena, através da emigração europeia. Eis, portanto, a expectativa de tornar o Brasil “puro e belo”, como no velho mundo.

Por que o negro? Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma Abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser gente, isto é, cidadão comum. O negro surgia como um símbolo, uma esperança e o teste do que deveria ser a democracia como fusão de igualdade com liberdade. (FERNANDES, 2017, p. 23).

Mas eu, sinceramente, compreendo a Anita, pois na minha tenra infância não me percebia negro, muito embora os traços ancestrais da negritude¹² estivessem presentes em minha bisavó, meu avô, mãe e pai. Tenho de reconhecer, contudo, que quando os adultos da família me perguntavam com quem casaria, prontamente respondia que seria com uma vizinha loira, de olhos claros e de pele alva, que estudava comigo. Após a resposta, podia-se ouvir um coro, declarando-me como uma criança racista. Definitivamente, faltava-me lucidez para entender o que significava ser racista, afinal, todos diziam que eu era moreno com cabelos lisos demais, distanciando-me do “ser negro”. Portanto, nasci negro, após os meus dezesseis anos de idade.

A imersão nas lembranças da minha infância traz um aspecto sobrelevado a respeito da “Síndrome de Cirilo”. A minha geração (hoje, homens e mulheres com mais 30 anos, aproximadamente) acompanhou os 375 capítulos da telenovela mexicana Carrossel, exibida entre os anos de 1991 e 1992 pelo canal de televisão SBT, que, recentemente, ganhou uma versão no Brasil. Na trama, Cirilo é um garotinho heterossexual negro que passa toda a história sendo menosprezado e minimizado pela garotinha rica e loira, Maria Joaquina, pela qual ele se encanta.

O mais constrangedor dessa representação é a resignação passiva à condição de “inferior” do personagem Cirilo, pois, apesar da hostilidade e rejeição por não pertencer ao “grupo superior”, ele, Cirilo, não percebe isso e, por essa razão, não reage aos ataques racistas, demonstrando submissão e tristeza por, apesar dos esforços empreendidos, não estar “à altura da sua amada”; daí a “síndrome”.

Inclusive, em um dos mais vexatórios episódios, Cirilo chega a pintar o rosto de branco a fim de transubstanciar-se a partir da brancura como

¹² Segundo Munanga (2012, p. 58), a partir do caráter biológico ou racial, “[...] a negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela.”.

consequência do efeito alienante e hipnótico do fetiche do branco, assim, ele, o negro, vê-se condenado a negar tudo aquilo que contradiga a branquitude, desse modo, abandonando a marca do insólito, do diferente, tornando-se “um outro *outro*” (CIAMPA, 1998, p. 79).

Irrevogavelmente, na infância, a “Síndrome de Cirilo” deteve-me através de dois de seus tentáculos. O primeiro refere-se ao racial com o impulso aviltante e determinante da ideologia do branqueamento, isto é, a maneira de pensar a partir da égide do racismo, estabelecendo, desse modo, a supremacia de uma aparência física mais próxima da raça caucasiana, as feições comuns a todos os europeus, na qual se destaca o cabelo, exercendo a impiedosa tendência que atrofia a identidade¹³ negra. O segundo trata-se da heteronormatividade com sua lógica na qual as orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Fui uma criança negra, mas sem saber que era negra, nem podia ser diferente, afinal, foi principalmente a escola quem me ensinou, por meio dessas veiculações e reproduções imagéticas do “ser” negro, estereotipado e subordinado, o inconsciente recalcamento e inferiorização diante do “outro”.

Isto é, o meu ingênuo imaginário infantil foi facilmente assolapado pela capciosa ideologia que destituía a identidade negra e abria precedente para a dissimulação dos meus trejeitos efeminados, cedendo, com desespero, “[...] a lógica binária de divisão das atividades humanas em ‘coisas de homem’ e ‘coisas de mulher’ – retificada pelo machismo e pelo heterossexismo [...]” (ASSUNÇÃO, 2018, p. 56-57).

Isto posto, reitero minha genuína complacência acerca da reação intensa e carregada da Anita, afinal, “[...] saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas,

¹³ Como o conceito de identidade varia de acordo com o referencial teórico, busquei em Bauman (2005) uma proposta mais atualizada. O sentido que Bauman (2005) dá para identidade parte da compreensão de um tempo em que as relações adquirem um significado escorregadiço, liquefeito e, conseqüentemente, fadado a desembocar na foz da situação tendenciosa; adotando o contorno, desde que revele pendor ao contexto determinado. Por isso, é eloquente a compreensão de que as “identidades” se agitam ao vento e entre várias, algumas tremulam por nosso próprio discernimento, enquanto que outras são infladas e arremessadas por pessoas próximas, bem como distantes de todo e qualquer lugar. Por conseguinte, estou falando de um momento assinalado por determinadas transformações que estabelecem uma fronteira, todavia, não arraigada e nem tão perceptível entre o que é “moderno” e “pós-moderno” (BAUMAN, 2005, p. 310).

submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas [...]” (SOUZA, 1983, p. 17-18). Anita era apenas uma criança que, de alguma maneira, percebia, na correlação com a personagem Lelê, a “intenção” de forjá-la no mesmo discurso que fabricou o mito do negro feio, ruim e sujo.

A natureza relacional da identidade é o cerne onde residem os nossos sentimentos, pensamentos e ações, posto que, em conformidade com Ciampa (1998, p. 34), “[...] é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas”. Por esse ângulo, a interação social parte do princípio e da compreensão de que a experiência do ver e também ser visto não significa apenas um detalhe desprezível, mas um efeito do olhar que sugestiona uma perspectiva, uma intencionalidade, preconizando a visualidade sutil do bom e do bonito, do ruim e do feio. Isso implica, como destaca Hall (2014, p. 110), o fato de “que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] apenas por meio da relação com o Outro [...]” o que, irrevogavelmente, descarta o caráter impositivo e cancelador desse “outro”.

Por conseguinte, alcançar a consciência da negritude e da homossexualidade significou ter vivenciado experiências de invisibilidade, tendo no percurso de minha formação identitária (“si mesmo”) perspectivas confundidas, sendo conduzido sutilmente a expectativas de negação, pois, em uma sociedade como a nossa, os procedimentos de exclusão são correntes e comuns. Assim, nessa conjuntura, a identidade, como parafraseia Ciampa (1998, p. 16) é “[...] morte-e-vida [...] um outro nome para identidade [...]”, eis a questão! É morte, mas é também, e sobretudo, vida expressa naquele que se empenhou a escrever uma outra história, com as cores vivas, festivas e vibrantes, de quem passa pelo processo de reconstrução identitária.

Nessa dinâmica de apreender as imagens representativas do ‘outro’, muitas vezes expostas como ícones padronizadores, impondo o corpo perfeito, o cabelo ideal, as medidas exatas e o comportamento aceitável; faz com que nos percebamos diferentes desse ‘outro’ e isso, ao passo que é “positivo”, no aspecto de que ‘ver e si vê’, expõe nossa individualidade, nossas diferenças e põe em questão a materialidade da identidade humana, que como esclarece Ciampa (1998) “é concreta, está sempre se concretizando [...] a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade” (p. 198 e 202).

Em contra partida, revela-se perigoso, pois uma vez que é intencionalmente determinado por um pacto de poder, muito parecido com o que Foucault (1987) chamou de “tecnologia política do corpo” (p. 28), pois na mesma proporção que o corpo é submergido numa relação de poder e de dominação, por meio do cárcere da sujeição, também é enclausurada a identidade, quando forjada, por exemplo, pela estratégia usada para aniquilar a existência de uma identidade cultural negra, por meio de uma estrutura desfavorável que nutre o fetiche do negro pela brancura, estimulando a ânsia de ser transfigurado em branco, pois conforme o grifo de Costa (1983):

Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do processo e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (p. 5)

Essas representações são absorvidas, muitas vezes, de maneira tão exitosa que nos tornam, como diz Saramago (2001, p. 310), “[...] cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem”, isto é, olhamos porque temos o sentido da visão, no entanto não enxergamos. Vemos, todavia, perdemos a capacidade de observar e analisar uma situação qualquer, pois parece que nosso maior embaraço é justamente conseguir enxergar além do superficial. É a essa cegueira que se refere Saramago, pois parece que o poder da alienação enclausurou o homem (mulher) numa bestial ilusão, limitando-o/a a uma miopia que não deixa olhar e ver o que as imagens mostram e omitem, revelam e subliminarmente escondem.

À vista disso, Anita foi o germe da minha autoanálise e livre associação e, conseqüentemente, da pesquisa que durante o mestrado eu desenvolvi, cujo objetivo foi identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergiam nas histórias de vida e formação-profissão de docentes de classes multisseriadas na roça, buscando compreender, ainda, os sentidos construídos pelos/as docentes, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais.

A pesquisa-formação revelou, entre outras coisas, o quão distantes estão os/as docentes de classes multisseriadas da roça dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que os auxiliem na prática educativa, no tocante às identidades e à cultura afro-brasileira. No entanto, percebeu-se que, antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e pesquisas acerca das questões já mencionadas, seria preciso refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores/as para que, dessa maneira, fosse possível pensar em uma proposta construída com eles/elas, a partir de suas próprias trajetórias de vida/formação/negação.

As falas dos/as professores/as desvelaram o que se fora escondido e marginalizado nas suas relações, na iniciação escolar e em todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços formativos intrínsecos à profissão docente acerca do estudo da identidade e da cultura afro-brasileira. Logo, a hipotética “mediocridade” utilizada como explicação para o não cumprimento da Lei 10.639/2003¹⁴ pelos/as professores/as, definitivamente não se sustenta.

No processo de negação da minha negritude, a escola contribuiu notadamente. Penso que colaborou, também, para a “ausência” de Anita, no entanto, tem um outro aspecto que merece atenção: a família, pois, no que diz respeito à construção e à negação/aceitação das identidades, torna-se essencial o papel da família.

Ser ou não ser, eis a questão!

Ser ou não ser. Existir ou não existir. Finalmente, viver ou morrer, eis a questão! Lanço mão de uma das mais famosas frases da literatura mundial, subtraída da peça *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare, para provocar intencionalmente uma reflexão que

¹⁴ A referida lei alterou a Lei 9.394/1996 (LDB – Lei Diretrizes e Bases), passando a vigorar acrescida do artigo 26-A, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2005).

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2005, p. 35).

talvez seja percebida como conteúdo complexo, profundo e, quiçá, da psicologia social. No entanto, parafraseando Shakespeare, pretendo apenas constituir um pano de fundo para a crônica da minha infância.

As primeiras experiências de exclusão e negação da minha subjetividade¹⁵ foram ambientadas na escola. Ali, andando pelos corredores, nas aulas de educação física, na fila da oração ou da merenda, eu pude conhecer o êxito da mentalidade racista e discriminatória que me lançava a um lugar inferiorizado por ser filho de mãe solteira, por ser pobre, por meus trejeitos efeminados ou ainda por ser negro.

Diante do exposto é a escola instituída como o ‘lugar do saber’, para onde convergem aqueles/as que ‘não tendo saber algum’ precisam consultar os conhecimentos acumulados pela história e guardados em palavras escritas nos suntuosos compêndios. Sendo assim, a escola tem o poder de instruir os “ignorantes”, e durante muito tempo o exerceu no interior das “relações de poder” (FOUCAULT, 1987), concebendo as diferenças como “transvios”, pejorativamente representadas pelas designações excludentes e homogeneizantes.

A escola me ensinou as baixas classificações que eram a mim atribuídas, a partir de uma escala de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, pois conhecer esses sistemas classificatórios significou conhecer os meus pertencimentos, os lugares que eu ocupava na hierarquia social e as estruturas básicas de minha personalidade. Dessa forma, aprendi, como aluno, a repugnância por todas as formas de rejeição e descarte da dignidade humana e, assim, aprendi que ser professor é ser algo a mais.

As aulas de história, por exemplo, tinham o objetivo de tornar o africano visível, em invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico. Eram aulas que cheiravam a sangue de negro escravizado, numa divulgação horrenda de ilustrações brutais dos negros sendo espancados, chicoteados e violentados em sua dignidade. As páginas dos livros didáticos estavam ensopadas de preconceito subliminar, contra os negros e os

¹⁵ O conceito de subjetividade é assimilado aqui a partir do entendimento de Molon (2009, p. 15), que, entre outras coisas, ressalta a associação imediata da palavra subjetividade com a “psicologia, tanto no senso comum quanto nas produções científicas, aparecendo nos mais diversos contextos e apresentando vários significados. [...] [O primeiro] diz respeito à experiência da subjetividade privatizada, ou seja, às experiências do indivíduo que são sentidas e vividas como íntimas, pessoais e únicas, sendo, portanto, totalmente originais e quase incomunicáveis”.

índios que nunca figuravam como protagonistas ou, quando surgiam, em menções que os inferiorizavam perante os brancos.

Essas representações modelaram e inscreveram a existência negra num imaginário socialmente marginal, projetando-a numa “não existência”, assim, “não sendo” só poderia “ser” um “bicho-selvagem” de traços grosseiros e negroides, apenas “a coisa” negra, ignorante e “beijuda”, que só pode despertar repulsa, ou mesmo ojeriza. Como se perceber negro/a perante uma educação segregacionista e eurocêntrica, mancomunada a estereótipos racistas? Logo, afastar-se dos símbolos que lembrem a “mancha e vexação negra” seria inevitável.

Também na escola, eu tive os meus primeiros contatos com determinadas obras literárias infanto-juvenis de Monteiro Lobato¹⁶, um dos mais influentes escritores brasileiros de todos os tempos, mas que, em seu livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, portanto escrito algumas décadas depois da abolição da escravatura, mas sem provocar nenhuma ação no sentido de reabilitar a figura do negro, que durante séculos havia sido aviltada para que se justificasse moralmente a escravidão, e sem incorporar, ao menos num enredo ficcional, os novos libertos ao tecido da sociedade brasileira. Pelo contrário, deixa escapar velhas representações racistas, em vários trechos do livro; um deles é quando a personagem Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, refere-se a Tia Anastácia como aquela “que tem carne preta” (LOBATO, 2004, p. 13), a mesma “carne” que, como canta Elza Soares, “é a carne mais barata no mercado”¹⁷ (JORGE; YUKA; CAPPELLETTI, 2002).

É bastante compreensível que as minhas antigas professoras quisessem, com as melhores intenções, inseri-me no universo literário através dos personagens lobatianos. No entanto, nunca saberei se elas tinham lucidez

¹⁶ Eu aprofundo essa discussão sobre a presença do racismo em determinadas obras de Monteiro Lobato no meu livro infanto-juvenil *Quem é esse nego?!*, obra que reflete, debate e dialoga em torno dos ideários de negação e submissão dos povos negros e sobre a contribuição da escola para o processo de negação da negritude, sendo mais uma opção de leitura para crianças e jovens que tiveram o seu ser negro estereotipado e subordinado a um inconsciente recalçamento e inferiorização diante do outro, evitando que sejam alcançadas pela capciosa ideologia do branqueamento que destituiu a identidade negra (SOUZA, 2016).

¹⁷ A música “A carne” é composição de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Ulisses Cappelletti.

quanto às imagens postas que, de modo geral, estampavam um negro serviçal, submisso e ridicularizado¹⁸.

Até aqui, eu apresentei a fase inaugural da construção da minha identidade, e de alguma forma a de Anita, circunscrita no âmbito escolar e, de certo modo, literário. Portanto, “[...] ainda na fase inicial do desenvolvimento psíquico onde [...] sua identidade é desenhada a partir de uma dupla perspectiva: 1.º) [...] olhar e do desejo do agente que ocupa a função materna; 2.º) [...] imagem corporal produzida pelo [...] perceptivo da criança” (COSTA, 1983, p. 3), isto é, antes de qualquer coisa, é comum definirmos uma posição social localizando-nos numa família determinada, portanto, a busca inicial por “[...] diferença encontra a igualdade [...]. Sua identidade transcende sua individualidade [...]” (CIAMPA, 1998, p. 21-22).

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (CAVALLEIRO, 2017, p. 16).

Isto posto, antes de ter meu exclusivo dueto (minha mãe e eu) interrompido, para em seguida ter a presença de outros pares, que correspondem a “todos os outros sujeitos exteriores à comunidade familiar” (COSTA, 1983, p. 3), eu vivi, de certo modo, alheio as minhas diferenças. Apenas tinha consciência de ser o último filho. Nas fotos de infância, estávamos, eu e meus irmãos, com frequência vestidos com roupas da mesma cor e tecido. Impressionante era o absoluto desconhecimento, à época, sobre o fato de que tínhamos figuras paternas diferentes, afinal, eles estavam ausentes de nossas vidas, por isso, o meu olhar, por uma determinada fase, concentrava-se na mãe.

¹⁸ Em relação a esta questão, destaco o Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010, que teve como relatora a professora Nilma Lino Gomes, na função de conselheira do Conselho Nacional de Educação, emitindo um parecer crítico sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, que declara o seu conteúdo estereotipado em relação ao negro e ao universo africano. Apontou, também, algumas ações a serem implementadas, a fim de que a obra não continuasse servindo como um elemento naturalizador do racismo, na sociedade brasileira. Ressaltou, ainda, que tal postura não representa o banimento da obra de Monteiro Lobato, mas, sim, uma chamada para uma leitura mais crítica e contemporânea acerca das questões raciais.

Lembro que foi minha mãe quem me alfabetizou e, desde cedo, escrevia cartinhas com desenhos representando-a. Eu a desenhava linda, de cabelos encaracolados, boca farta e vermelha, olhos grandes e pele marrom. Não tinha resistência com o marrom, éramos todos marrons: minha bisavó, mãe e irmãos, exceto minha vó, mas tinha traços fenótipos fortes. Era assim minha família! Não falávamos das diferenças, nem as usávamos como pretextos duvidosos. Também não usávamos como bandeira hasteada em honra e orgulho. O meu mundo era minha casa, cheia de gente com quem me identificava, por conseguinte, se eles não se identificavam com raça alguma, eu também não.

Essa constatação remeteu-me à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky que, segundo Neves e Damiani (2006), tem sido aceita por muitos como uma teoria da aprendizagem, pois elucida o quanto o meio social é determinante para o desenvolvimento humano, mediatizado pela aprendizagem da linguagem, que acontece fundamentalmente a partir da imitação.

De acordo com as referidas autoras, Vygotsky compreende o homem como um ser histórico, portanto uma confluência oriunda dos emaranhados sociais, engendrando a consciência a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio da linguagem. Desse modo, “[...] torna-se difícil educá-los [...]”, pois “[...] só se torna educado quem se vale da educação para progredir no ‘tornar-se pessoa’, o que implica fazer parte de uma comunidade” (SILVA, 2010, p. 186).

Mesmo com a exclusividade do dueto (minha mãe e eu) interrompida por “ruídos” vindos de outras comunidades partícipes, principalmente na escola, igreja e no bairro onde morava, ainda, nesse momento, minha mãe ditava a “ordem do existente”.

[...] as atitudes e os comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes e dos comportamentos de seus mediadores. Porém, dizer isto não significa diminuir o papel dos mediadores, nem desconsiderar o fato de as crianças se identificarem com seus familiares: pais, irmãos mais velhos e outros adultos. Elas podem, inconscientemente, copiar a conduta do adulto exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta (CAVALLEIRO, 2017, p. 16).

Desse modo, quando alguém na rua ou escola me xingava de “bichinha” ou “viadinho”; era minha mãe quem dizia: “você não é ‘boiola’,

apenas educado”. Ou quando uma professora afirmava que o seu filho era melhor, porque tinha pai presente; era minha mãe quem dizia: “eu sou seu pai e mãe”. Foi minha mãe quem desvendou a fantasia do Papai Noel quando disse: “eu sou o Papai Noel, mas não tenho dinheiro, por isso não terá presente”. Não sei se ela mediu da melhor forma, apenas sei que isso me fortaleceu para suportar as trincheiras do preconceito durante toda minha vida na escola pública. Mas, reconheço que o seu silêncio sobre a identidade racial deve ter contribuído para o ‘sono profundo’ de minha negritude.

As identificações normativo-estruturantes, propostas pelos pais aos filhos, são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura. Mediação que se faz através das relações físico-emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados linguísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos. (COSTA, 1983, p. 3)

Por isso, aceito, também, que tanto minha mãe, quanto eu “pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra coisa [...] na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não [tinha – eu e ela] capacidade para outro [...] modo de ser” (LISPECTOR, 2009, p. 9). Então, ‘segurando a mão’ de minha mãe fui ‘para o sono’, pois não tendo a ‘coragem’, lancei-me na ‘grandeza do sono’ na “enorme ausência de forma que é o sono” (ibidem, p. 16), para, só mais tarde, ainda ‘segurando’ sua mão ter a “coragem para fazer o que vou fazer: dizer” (ibidem, p. 18) “[...] de si mesmo e das suas misérias no subsolo” (DOSTOIEVSKI, 2000, p. 146).

Agora, as mediações familiares configuram-se como atribuição de identidade por meio de processos laboriosos, difíceis, ousados [...] A família é derrotada justamente quando não consegue identificar e executar sua função de mediação. Mas essa função não desaparece, pelo contrário, permanece com valores ainda mais delicados e significativos do que antes. A novidade está no fato de que se torna *latente*, escondida, não-dita e indizível. (DONATI, 2008, p. 138-139)

Conforme já estabelecido no corpo desse artigo, a questão do desenvolvimento da identidade passa por processos que sugerem estruturas de identificação do indivíduo com o “outro”, nesse aspecto, a função da família e escola são, determinadamente, imprescindíveis para análise desse estudo.

Sobre ser professor negro e gay

Antes, faz-se necessário lembrar que a ‘tecelã’ passa a ‘tecer’, agora, com lãs de cores frias, usadas para entrelaçar fio a fio uma manta quente o bastante para agasalhar as memórias dos dias em que ser negro-gay não significava uma identidade positiva a qual pudesse ser afirmada, pelo contrário, tratava-se de uma identidade rechaçada. Desse modo, ser negro-gay não seria uma condição identitária dada, a priori, mas o tornar-se negro-gay.

Como já se pode perceber, o ‘tornar-se-negro’ chegou antes do ‘vir-a-ser-gay’. No entanto, passei a reconhecer a existência de ‘vidas estranhas’¹⁹ em mim, ainda na infância, por volta dos sete anos de idade. Era um estranhamento enigmático, por isso, naquela época, eu era incapaz de nominar o que estava integrado a mim e “[...] era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim [mesmo], e sem sequer precisar me procurar” (LISPECTOR, 2009, p. 10).

Fiquei ‘em paz’ no meu anonimato até o momento que os ‘outros’ flagram-me na diferença. Foram os ‘de casa’ os primeiros a dar nome ao meu estranhamento particular, afinal “estar estranho ao lar [...] não é estar sem-casa” (BHABHA, 2013, p. 31). Tio, irmão mais velho foram dizendo em brados o ‘jeito de homem’ que eu deveria tomar. Gritos sobre o que deveria acontecer: “aprender a ser homem” (TREVISAN, 2017, p. 54). Deu-se o início do mal-estar diante do “outro” que com o tempo se agravou quando isso se espalhou nos berros jocosos dos colegas da rua e pelo espancamento físico de todo dia na escola. Por isso, refugie-me no subsolo, esgueirando-me por entre os ‘labirintos interiores’, visto que eu era um menino-“homem doente [...] mau [...] desagradável (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 15).

Quem me poderá recordar o pecado da infância [...]?
Quem me trará esse pecado à memória? Será porventura algum menino, ainda pequenino, onde posso ver a imagem do que fui e de que não me resta lembrança?
(AGOSTINHO, 2010, p. 26)

¹⁹ (BHABHA, 2013, p. 31).

Com o silêncio eloquente da culpa fui crescendo com uma negritude indiferente, tanto quanto distraída. Crescendo com uma homossexualidade impronunciável por ser ignóbil. Nesses escombros fui constituindo espaços caóticos “para desdobrar os meandros da minha homossexualidade ainda em conflito” (TREVISAN, 2017, p. 37). De tal modo, tornei-me professor, marcado com o ferro em brasa pelo medo de ser surpreendido por uma voz de escárnio, zombaria e menosprezo, vinda do passado através da boca de qualquer aluno.

Assim, regressando as minhas memórias acerca da formação docente, percebo-a nas dimensões que caracterizam a prática do ensino docente, portanto, à transmissão e à socialização de conteúdos cognitivos e aos princípios pedagógicos, a arrasadora presença das culturas hegemônicas, em agravo daquelas que Santomé (1995) considera ausentes da cultura escolar.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] As etnias minoritárias ou sem poder. [...] As sexualidades lésbicas e homossexual. A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. O mundo rural [...] (1995, p. 161-162).

Portanto, foi preciso reeducar os meus sentidos e as minhas próprias atitudes para o esmero, no sentido de superar as inúmeras formas de discriminação presentes na sociedade e na escola, em outros espaços além-formação-docente. Desse modo, a mesma ‘placenta’ que aconchegou, nutriu e oxigenou a minha, nessa época, recém-nascida negritude, também, gestou a minha profissão docente.

Entretanto, a minha homossexualidade, que já havia emergido do ‘subsolo’ com a bênção da mãe e dos amigos mais achegados, permanecia encastelada no âmbito da profissão docente. Eu procurava “contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, [superando] posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (CANEN, 2007, p. 92); mas, contraditoriamente, eu iniciava, na sala de aula, o “meu processo de ser outro, um homem [...] a possibilidade de ser eu e um outro Eu Mesmo. A necessidade da máscara me abria caminhos para outra história,

da qual só eu tinha conhecimento, ainda assim relativo” (TREVISAN, 2017, p. 55; 62).

Havia superado o tempo em que sozinho eu sentia minha homossexualidade como “humilhação secreta, [...] sofrê-la como doença [...] como anormalidade irremediável (ANGE, 2009, p. 17) era totalmente indulgente o fato de que “estava tateando minha homossexualidade assustada, para furar a barreira da autointerdição” (TREVISAN, 2017, p. 55; 63). Transpor a barreira levou o tempo de superar o medo da rejeição punitiva de perder o emprego e o medo da rejeição não-punitiva dos pais, alunos e colegas: ‘tolero o professor gay, mas...’. Nesse ínterim deixei que a diversidade fizesse parte de mim ao passo que a percebia fazendo parte do cotidiano escolar.

Sendo assim, não foi mais suficiente que o meu ser-docente-negro-gay tratasse a diversidade de maneira pontual e sucessiva, por exemplo, aproveitando-me de uma data no calendário, como se aquele evento fosse uma “atração turística” que precisasse ser visitada esporadicamente e de onde, volta e meia, eu trazia ‘*suvenires*’, como se tivesse sido devidamente conhecida e aprofundada, de maneira global e em toda a sua complexidade, por meio de ações concretas. Pois já se sabe que tais práticas não serão suficientes para desfazer os padrões de homogeneização presentes no funcionamento escolar, responsáveis por tornar culturas, negadas e silenciadas, submetidas a mecanismos sutis de normalização. As ações concretas a que me refiro dizem respeito àquelas que contribuem para o desenvolvimento da consciência coletiva dos/as estudantes, motivando-os/as a empreenderem ações úteis para a vida e a participação em suas comunidades. Nesse sentido, Santomé (1995) é eloquente, ao dizer que:

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos [...] nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão (1995, p. 159).

Para tal, será preciso que a formação docente desvele o que se tornou escondido e marginalizado, nas relações familiares, na iniciação escolar e por todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços intrínsecos à formação docente, concernente ao estudo das diversidades.

Nesse sentido, a metodologia (auto)biográfica, revela-se próspera em perceber o que ganhou longevidade, deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula de professores que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada e distorcida do povo negro e homossexuais.

Com efeito, afirmo que a prática docente carece de experiências reflexivas, como promove o processo de (auto)biografar, no intuito de oportunizar a compreensão da importância de uma educação que privilegia o desafio das práticas pedagógicas e do currículo à luz das diversidades, pois a imersão nas memórias e a retomada, pela narrativa, indicam perspectivas formativas genuínas.

Referências

- AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- ANGE, D. *Homossexual: Quem é você? Para onde você vai?* São Paulo: Editora Ave Maria, 2009.
- ASSUNÇÃO, I. Heterossexismo, patriarcado e diversidade sexual. In: NOGUEIRA, L.; HILÁRIO, E.; PAZ, T.T.; MARRO, K. (Org.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 55-83.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política 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*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR, 2005.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 15/2010, de 1º de setembro de 2010. Aprova as orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília, DF, 2010.
- CANEN, A. Dossiê educação e desenvolvimento. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

CHIAVENATO, J. J. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. da C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DONATI, P. Família no século XXI: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

DOSTOIEVSKI, F. *Memórias do subsolo*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2015.

JORGE, S.; YUKA, M.; CAPPELLETTI, U. *A carne*. Intérprete: Elza Soares. Do coccix até o pescoço, Brasil: Dubas Música, 2002.

LISPECTOR, C. *A Paixão Segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P. U., 2014.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 47-58.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNRevista*, São Leopoldo-RS, v. 1, n. 2, abril, p. 1-10, 2006.

PINEAU, G. Histórias de vida e alterância. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

RIOS, J. A. V. P. Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. 19ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A. et al (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 181-197.

SILVA, T. D. da.; SANTOS, M. R. dos. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na Primeira República brasileira. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.

SOUZA, A. J. de. O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, T. de. *Quem é esse Nego?!* São Paulo: Scortecci Editora, 2016.

TREVISAN, J. S. *Pai, Pai*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

Recebido em 29 de abril de 2019.

Aceito em 30 de maio de 2019.