

Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz - MA*

Edna Sousa Cruz**
Dernival Venâncio Ramos Júnior***

Resumo

Este artigo estuda histórias de vida de dez professoras negras de Inglês, do interior do Maranhão. Tomou-se como referencial teórico a Análise do Discurso de Linha Francesa e os Estudos Culturais, os quais se articulam com as teorias de identidade. Tendo como metodologia a História Oral, resgatou-se, através das rememorações, as experiências constitutivas do processo pelo qual as docentes negociaram suas escolhas, suas lutas e seus conflitos para concluírem o Curso de Letras e se tornarem professoras de Inglês. Além de problematizar aspectos constitutivos da formação docente, a pesquisa também discute a questão do preconceito e da discriminação racial experienciados pelas professoras e suas estratégias para combatê-los nos espaços sociais em que transitam.

Palavras-chave

Professoras negras; inglês; narrativa de vida; identidade

Abstract

This article examines the life stories of ten teachers of black women English teachers, from Maranhão. It was taken as theoretical reference the Discourse Analysis of the French line and the Cultural Studies, which were articulated with the theories of identity. Having the oral history as methodology, through the narrative of their memories we analyzed the experiences that constituted the process by which teachers negotiated their choices, their struggles and their conflicts to complete the Course of Letters and become English teachers. Besides questioning constitutive aspects of teacher formation, the research also discussed the issue of prejudice and racial discrimination experienced by the teachers and their strategies to fight them in the social spaces they belong to.

Keywords

Black teachers; English; narrative of life; identity

1. Introdução

Estudar memórias, vivências e experiências torna-se algo indispensável para se conhecer a trajetória de docentes negras que conseguiram romper barreiras tais como a do racismo, da discriminação e da exclusão para ingressarem em um curso superior e tornarem-se professoras de Língua Inglesa. Esse ingresso, como observa Munanga¹ (2006, p. 08), “[...] numa profissão que as torna membros da classe social média, resulta de uma longa trajetória durante a qual muitas delas passaram por experiências frustrantes, às vezes, humilhantes e traumatizantes, todas preconceituosas e discriminatórias”. As vicissitudes descritas nessa assertiva bem se enquadram na história de vida da grande maioria das docentes que integraram a pesquisa, cujos resultados ora apresentamos, para as quais o caminho até a obtenção de um diploma de curso superior foi longo e espinhoso.

Esta pesquisa ancorou-se nos pressupostos metodológicos da História Oral, cujo estudo da memória através da oralidade, como afirma Thompson (2000), favorece ao indivíduo dialogar consigo mesmo ao trazer à baila lembranças aparentemente esquecidas e experiências vivenciadas. Sendo a memória um elemento constitutivo da identidade (JOUTARD, 2000), ela não deve ser considerada depósito no qual o já acontecido é passivamente arquivado ou descartado, mas, sim, um processo dinâmico que cria e recria significados ao presentificar o passado através das rememorações fortemente vinculadas tanto ao lugar que o sujeito ocupa, como às atividades que ele desempenha no espaço social por onde transita. Em se tratando da memória feminina, de acordo com Bertaux-Wiame, citado por Catani, as mulheres

[...] tem uma memória familiar porque sua esfera social é a da reprodução familiar; não apenas porque são mulheres, mas porque são mães de família, responsáveis socialmente pela reprodução dos adultos e pela produção das crianças. É somente na medida em que esta obrigação as conduz a exercer práticas sociais diferentes daquelas dos homens que elas têm uma memória e uma relação com a vida diferente (2002, p. 43).

Assim, as experiências de formação como docentes são fundamentais na articulação de suas identidades de gênero, etnia e profissão.

Como esse trabalho parte do diálogo entre um professor de História da África e uma professora de Língua Inglesa que se autoidentifica como negra, resolveu-se por

¹ Ao prefaciá-lo livro *Mulher negra professora universitária - trajetória, conflitos e identidade*. OLIVEIRA, Eliana de. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

investigar, através da História Oral, as trajetórias de vida de professoras negras de Inglês, tendo como espaço de pesquisa a cidade de Imperatriz - MA. As entrevistas foram realizadas por meio de gravação em vídeo e as docentes, mediante a assinatura do termo de consentimento informado, autorizaram o uso de seus relatos na pesquisa, bem como a sua identificação por meio de seus pré-nomes. Nomear cada uma das vozes, partindo do pressuposto da História Oral de que dar voz às pessoas é transformar suas memórias em história (JOUTARD, 2000), configurou-se como um meio de empoderar pela palavra as docentes, facultando-lhes assumir um posicionamento.

Com idades que variam entre 30 e 59 anos, o grupo compõe-se de professoras oriundas, em sua maioria, das camadas populares e com experiências de vida bem distintas. A grande maioria iniciou a docência de forma “leiga”, ou seja, sem qualquer formação acadêmica institucionalizada, de modo que foram construindo seus saberes na/pela prática; apenas uma parcela muito pequena deu início ao exercício da docência durante o percurso da formação acadêmica. Contudo, seja como professora leiga ou em formação, o início da carreira docente ocorreu de modo carregado de inseguranças, como é comum em qualquer processo de iniciação.

Essas experiências aparentemente individuais tornam-se coletivas e, dessa forma, vão “costurando” uma história coletiva. Os fios que tecem cada experiência revelam que, não obstante todas terem em comum o ofício de professora de Inglês dos Ensinos Fundamental e Médio, há momentos em que, dadas certas circunstâncias, elas são expostas à discriminação triplamente qualificada: de gênero, raça e de origem. A estigmatização que enfrentam por serem mulheres, negras e nordestinas associa-se ao lugar profissional que ocupam – o de professora –, também este estigmatizado e inferiorizado socialmente.

Todavia, seus dizeres evidenciam as estratégias de enfrentamento de que se valeram para “driblar” as dificuldades; suas narrativas apontam táticas em que transparece o empenho em ascender social e economicamente e em se distinguir socialmente, representadas pela persistência em adentrar e permanecer na universidade, em alguns casos, com severas dificuldades materiais, até a conclusão do curso superior.

Analizamos os relatos dos sujeitos dessa pesquisa a partir de algumas categorias e momentos recorrentes em suas falas: a escolha da profissão docente, a experiência como gênero, como mulher negra, e suas experiências como professoras de Língua

Inglesa, as quais são fundamentais para a imagem que vão construindo de si –uma identidade que acreditam ser “a verdade” sobre suas biografias. Sob esse prisma, tomamos essas categorias como eixos articuladores da versão de si que as docentes foram selecionando e significando como as mais importantes de suas vidas.

A identidade, segundo Silva (2000), é construída na interdependência entre semelhança e diferença, e vice-versa. Da diferença que marca essa identidade, podem emergir conflitos, nos casos em que essas diferenças são entendidas por um dado grupo como mais importantes que as dos demais. Exemplo disso são as “diferenciações” das quais se originam o preconceito de “cor”, de origem, classe social e demais atitudes discriminatórias; os sujeitos são conclamados a ocupar essas identidades, e assim o fazem. A concepção de que as versões de identidade constroem-se através das diferenças, e não apartadas delas, suscita questões sobre ser ela um ato de poder enquanto constituição social, como argumenta Lacau, citado por Hall:

Se uma identidade consegue se firmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição a essencialidade do primeiro- à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a ser humano, mulher e negro, são assim, marcas (isto é termos marcados) em contraste com os termos não marcados homem e branco (2003, p. 110).

Do discurso de Lacau, vêm à tona as armadilhas das relações duais do mundo, como homem-mulher, negro-branco, em um processo de exclusão e inclusão em que determinadas marcas remetem à essencialidade de um, mas não do outro, e nos colocam face a face com o poder e o empoderamento de alguns sujeitos. As identidades são, assim, constituídas e (retro) alimentadas em meio à dualidade, às relações de poder e de posicionamento. Hall (2006, p. 13) argumenta que “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”, isso porque as identidades configuram-se enquanto um ponto de encontro em que discursos e práticas discursivas se entrecruzam e se conclamam, convocando o indivíduo a assumir um lugar enquanto sujeito sócio-histórico.

Se as identidades são pontos instáveis, então, podemos pensar que este lugar e estas posições que o sujeito ocupa estão sempre se reposicionando, face aos mais diversos discursos a que o indivíduo se filia e os diversos papéis sociais que ele

desempenha. Esses postulados foram levados em consideração ao olharmos para as narrativas das professoras entrevistadas.

2. Eu acho a Língua Inglesa chic!: negociando posições

Nas narrativas das docentes, está posto que, mediante os entraves que impossibilitaram o ingresso em uma carreira que gozasse de prestígio social, o fator preponderante para a “escolha” pela licenciatura em Letras seria a obtenção de um curso superior que lhes garantisse o exercício de uma profissão, mesmo que fosse o magistério. Os relatos de várias professoras sobre as motivações que as levaram a escolher o curso de Letras mostram como suas histórias de vida se cruzam quando falam sobre essas “escolhas”, que configurariam a docência, nas palavras de Jesus (2000, p. 25), como “opção por falta de opção”.

Quando eu entrei para a faculdade, o meu objetivo maior não era nem Letras que eu queria. Era mais na área de Geografia ou de História, tanto que eu tentei as primeiras vezes para estes cursos. Eu fiz foi cinco vezes, eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu? Quando foi um dia, eu cheguei lá e decidi me inscrever de novo, olhei e Letras era o curso que tinha menos inscritos. Aí, me inscrevi (ROSA – Entrevista oral, 29/08/2011).

Para ser professora, o maior incentivo, o que me incentivou mesmo foi a D. Nessa: a necessidade. O meu maior incentivo foi esse. Se tivesse, naquela época, medicina, ou se o curso de Direito, não fosse tão concorrido, eu faria, porque só tinha na UFMA, e pelo que as pessoas falavam era terrível, eu nem cheguei a tentar. Eu acabei vindo para a UEMA, foi o primeiro vestibular que eu fiz (MIDIAN – Entrevista oral, 08/09/2011).

Em muitos sentidos, as histórias de vida das professoras entrevistadas cruzam-se com uma parte da história do país. As docentes trazem consigo marcas de uma “democratização do ensino” que, não obstante contribuir significativamente para a precarização da profissão do professor, concorrendo para que esse ofício ocupe um lugar subalterno na hierarquia social das profissões, abre espaço para que elas ingressem na docência, e ascendam socialmente. Se existe um investimento pessoal e familiar pela escolarização, a profissão docente aparece, às vezes, como fruto de imposição circunstancial. Essa “escolha” apresenta-se para Rosa e Midian, filhas de trabalhadores rurais e moradoras de regiões onde a população apresenta baixa escolaridade, como a possibilidade de romper com os mecanismos de exclusão, como a educação precária. Sob essa perspectiva, o ingresso na universidade representaria uma forma de quebrar o

círculo do (semi) analfabetismo familiar e das dificuldades econômicas e possibilitaria a distinção social na comunidade de origem, pequenas cidades do sul do Maranhão.

Assim é que, apesar de resistir ao máximo a inscrever-se no Curso de Letras, Rosa teve de “negociar” seu ingresso na universidade². O que se apreende do seu conflito é que, entre tentar pela sexta vez o ingresso no curso de Geografia ou História e fracassar, ser-lhe-ia mais seguro optar por um curso menos concorrido, o Curso de Letras, para o qual suas chances de aprovação seriam maiores. Essa também teria sido a negociação de Midian, que, ao ponderar sobre as possibilidades reais e ideais de obter um curso superior, atribui à necessidade, interessantemente nomeada por ela como *D. Nessa*, a responsabilidade direta por sua “escolha” profissional. Infere-se desses relatos que, face a desvalorização da profissão docente, reforçada pela condições inadequadas de trabalho (as discursivamente recorrentes: baixos salários, salas de aula superlotadas, indisciplina dos alunos, entre outras), alguém somente optará por essa ocupação se for a “única” opção viável.

O que se observa, na maioria das narrativas, é que, no imaginário das professoras, o distanciamento do curso ideal é compensado pelo diferencial e pelo prestígio que elas dizem que a Língua Inglesa confere a quem leciona tal idioma, como sinalizam os relatos a seguir: “Eu estudei na escola de inglês só mesmo para ter uma outra língua para valorizar o meu currículo, mas não era com a intenção de ser professora, não. Era só por questão de currículo [...]; foi o percurso da trajetória que fez com que eu fosse para a área de inglês” (PAIXÃO – Entrevista oral, 09/04/2012).

Dada a sua importância no mundo globalizado em que vivemos, a Língua Inglesa tem se tornado um bem simbólico de imenso valor, cujo domínio asseguraria ao falante algumas prerrogativas, como *status* e poder. Segundo Grigoletto (2010), a mídia é veiculadora de um discurso que apregoa o domínio de uma língua estrangeira sempre associado à possibilidade de sucesso profissional. Sob essa perspectiva, perpassa a fala da professora Paixão uma interpelação do sujeito ao discurso da escolha da Língua Inglesa como acaso, de um direcionamento para a área de licenciatura que teria ocorrido acidentalmente. Contudo, se foi por acaso que ela tornou-se professora, não é por acaso

² Com cerca de 250 mil habitantes, Imperatriz conta hoje com quatro (04) faculdades particulares, um (01) Centro Tecnológico, e duas (02) universidades públicas: a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, esta última uma instituição onde todas as docentes entrevistadas cursaram Letras.

que tornou-se professora de inglês. A consciência de que ter um curso de Inglês daria um *upgrade* ao seu currículo é indicativa de ter havido toda uma ponderação sobre as vantagens que o Inglês lhe proporcionaria, entre elas a ascensão e a distinção social.

Ao falarem de suas percepções da Língua Inglesa, enquanto alunas ou professoras, as docentes ancoram-se em “vozes coletivas”, sejam elas das instituições de ensino, ou até mesmo da propagação midiática do inglês como sinônimo de diferenciação. A exposição aos discursos que associam saber inglês com o sucesso profissional teria influenciado na construção imaginária de que lecionar qualquer outra disciplina não seria tão *chic* quanto lecionar inglês: “Eu acho que a disciplina de inglês dá um certo *status*, porque, por exemplo, quando a gente chega em uma sala de aula e é apresentada como professora de inglês, algumas pessoas dizem: WOW! [...] A distinção não está em ser professora, mas na disciplina” (CLEBYANA – Entrevista oral, 29/04/2012). Nesses termos, a construção de uma versão da identidade profissional é geradora de uma diferença que se sustenta pela exclusão (WOODWARD, 2000), uma vez que ela poderia negar aos professores das demais disciplinas a mesma visibilidade que facultaria aos docentes de inglês.

3. Negra e professora de inglês: experiências de sujeitos estigmatizados em espaços de poder

Em se tratando da identidade da professora negra de inglês, vemos que há olhares socio-historicamente construídos acerca da Língua Inglesa, que comprovam ser ela a língua hegemônica entre as demais línguas estrangeiras. Em que pese a representação da língua estrangeira como capaz de modificar positivamente o olhar do aluno sobre o professor da disciplina em questão, os relatos das professoras apontam para olhares ideologizados pelo fator étnico-racial:

A gente percebe que é discriminada, só que às vezes a gente finge que não vê, acontece muito. Inclusive eu fui trabalhar numa escola de inglês e quando me apresentaram para um aluno eu senti a rejeição dele na hora. Simplesmente ele me olhou de cima a baixo, eu fiquei morta de vergonha (CLEBYANA –Entrevista oral, 29/04/2012).

As vivências no ambiente escolar, sejam elas positivas ou negativas, são constitutivas de nossa identidade. A esse respeito, Peter e Brigitte Berger, citados por Oliveira (2006), sustentam que a construção de qualquer identidade se dá através da interação com o outro, em um processo em que nossa identidade é legitimada primeiramente pelo outro, ou, como dirá Hall (2006, p. 38), “[...] pelas formas através

das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros”. Do episódio relatado por Clebyana, o preconceito, primeira impressão por vezes contaminada pelos discursos ouvidos e alusivo a algo ou alguém, é o que dá margem à discriminação, a qual, no entender da professora, é sempre perceptível e impactante. Nesse sentido, a política do “fingimento” funcionaria para acobertar o fato de que “os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, preconceito contra negros” (RODRIGUES, 1995, p. 11).

Situando essa assertiva no contexto escolar, em que o ato de ensinar está intimamente ligado à afetividade e ao contato corporal, enquanto o professor finge não ver, o aluno finge não ter (preconceito). Não obstante, quando esse aluno depara-se com uma situação inesperada, ele expressa seu preconceito, utilizando, por vezes, a linguagem não verbal (*simplesmente ele me olhou de cima a baixo*) ou verbal. Ainda que indiretamente, vemos, na narrativa de Clebyana, que a *non grata* surpresa do aluno espelha a da grande maioria dos estudantes, ao ver uma negra transitar em um espaço privilegiado – o curso livre de inglês.

Olhando por esse prisma, o curso de inglês desempenharia dupla função: ser um espaço social de prestígio, que representaria um lugar interdito para a negra, como se, ao estudar ou trabalhar em tal estabelecimento, ela estivesse “invadindo”, ocupando ilegitimamente o espaço do outro; por outro lado, esse espaço posta-se como oportunidade de deslocamento do lugar ideologicamente destinado à mulher negra, uma vez que, no imaginário da sociedade, tal lugar é comumente associado ao emprego doméstico ou a qualquer outra atividade na qual a qualificação profissional não seja pré-requisito. Para Ribeiro (2004, p. 132), a questão é que, no campo do trabalho, “[...] o corpo e a aparência são colocados como fatores determinantes de avaliação visível, de objetivação e de julgamento, o que cria uma demarcação que identifica e classifica, a despeito das habilidades e formação do indivíduo”. O olhar enviesado daquele aluno que teria feito Clebyana ficar *morta de vergonha* ratificaria sua não aceitação ao seu pertencimento racial e ao desejo de ser aceita socialmente.

Para estar dentro da escola, é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. Não estar em conformidade com essas imposições faria com que o professor negro fosse alvo de olhares enviesados carregados de desconfianças: “A maioria das pessoas tem olhares diferentes para uma professora de Língua Inglesa negra

e para a branca. Com certeza se tiverem que optar, optariam pela professora branca, disto aí eu não tenho dúvida. Isto mexe um pouco. Acham que o negro não tem acesso à língua inglesa” (ALDENICE – Entrevista oral, 25/08/2011). A esse respeito, percebe-se, na fala de Aldenice, o empenho da professora em desconstruir, em sala de aula, atitudes preconceituosas e discriminatórias que os alunos trazem do meio social a que pertencem, das quais são alvo não apenas seus colegas, mas, também, a professora.

A gente **instrui** os alunos a quebrarem essa atitude, de não utilizar estes termos com as pessoas, a questão do respeito, preconceito. A gente tem falado muito, mas é uma realidade que existe, ela está camuflada, está assim como que passado um pano branco por cima, mas é real, e eu acredito que seja a pior forma de se tratar, porque ela é camuflada; não é declarada [...] (ALDENICE – Entrevista oral, 25/08/2011; grifo nosso).

A instrução a que se refere Aldenice (*A gente **instrui** os alunos a quebrarem essa atitude de não utilizar estes termos com as pessoas, a questão do respeito, preconceito [...]*) implica em uma ação, que é o ato ilocucional, a intenção do dizer do falante. Essa, segundo a professora, é uma situação complexa e tarefa não muito fácil, posto que a discriminação e o preconceito são duplamente camuflados: pelo aluno, que nem sempre os expressa publicamente, e pela professora, que, por motivos diversos, opta pelo não enfrentamento da situação.

As falas das docentes indicam que, durante a formação acadêmica de ambas, teria havido um silenciamento por parte de seus professores sobre as questões étnico-raciais. Os enunciados de Rosa (*a gente tem falado, e hoje em dia é trabalhada muito essa questão do preconceito*) levam-nos ao entendimento de que essa abordagem, esse esforço das professoras para construir uma visão crítica sobre o preconceito, que cabe no magistério de qualquer disciplina, é algo recente ([...] *hoje em dia é trabalhada muito essa questão do preconceito*), fato que denota uma formação acadêmica dissociada das questões políticas e sociais, em que o foco do ensino da Língua Inglesa limitar-se-ia aos aspectos didáticos pedagógicos: o como ensinar.

As narrativas das professoras suscitam questões do tipo: como se sente uma professora que prega a tolerância racial em sala de aula, quando ela mesma, por questões étnicas raciais, é objeto e alvo de intolerância? Que mecanismos usar para combatê-la? A professora negra que leciona inglês experiencia em seu cotidiano escolar o preconceito quanto à cor de sua pele e o estranhamento da comunidade escolar quanto a uma docente de “cor” ensinar uma língua falada pela elite branca. Esse estranhamento

é filtrado pelas docentes em várias atitudes, como *as posturas e os comentários maldosos dos alunos* durante as aulas, às vezes, difíceis de serem identificados e comprovados: “Certo dia, eu estava dando aula e uma aluna minha, que é branca, ficou cochichando com outra aluna. Eu tive a impressão que elas estavam falando alguma coisa a respeito de minha pessoa, de minha cor” (CLEBYANA – Entrevista oral, 29/04/2012); *as brincadeiras aparentemente inofensivas de seus pares*: “Como brincadeira, às vezes tinha um professor que ele gostava muito de fazer brincadeira comigo, mas era brincadeira. Às vezes ele falava assim: mais também essa negra não sei o quê... Mas eu não percebia que era nada de destrato, era apenas uma brincadeira. Quem sabe né se dentro da brincadeira poderia ter alguma coisa, mas eu não percebia” (NEIDE - Entrevista oral, 22/08/2011); ou como *o desapontamento dos pais*.

“Quando eles procuram pela professora Rosa Maria, eu acho que eles esperam encontrar uma pessoa (gesto de altura) sabe? Com estatura certa, uma pessoa mais bonita até, eu acho assim, que eles procuram uma pessoa, mas a minha imagem não é dessa pessoa não. Eles esperam encontrar uma pessoa branca e alta. É essa ideia que os pais têm. Porque pelo olhar assim ó (de cima a baixo) a gente percebe que eles procuram outro tipo de pessoa” (ROSA – Entrevista oral, 29/08/2011).

As percepções das professoras sobre a manifestação do preconceito e da discriminação no ambiente escolar são ilustrativas de ser o Brasil um país

[...] onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo explícito. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia (MUNANGA *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Em se tratando do ingresso da professora negra no mercado de trabalho, observa-se que esses atos velados, que por vezes explicitam o implícito, estariam mais presentes nas instituições particulares de ensino, onde é mais frequente a adoção da cor “como critério de seleção social e não o conhecimento exigido para o exercício da função” (RIBEIRO, 2004, p. 116). Já na rede pública, os concursos para o ingresso na carreira do magistério configuram-se como mecanismos que favorecem uma seleção isonômica, ainda que a desigualdade educacional entre negros e brancos salte aos olhos, o que, talvez, explique a opinião daqueles que acham que o negro não possa ter acesso à língua inglesa e ensiná-la com competência.

Apreende-se desse episódio relatado por Clebyana que, não bastasse a luta constante para apropriar-se de capitais culturais como possibilidade de reconhecimento e aceitação na sociedade, há todo o enfrentamento para desconstruir uma imagem do

negro historicamente estigmatizada e ideologizada, o que por muito tempo relegou e continua a relegar-lhe uma posição cultural e intelectual de inferioridade, “[...] que nada tem a ver com a capacidade intelectual, mas com manobras para atender interesses de uns poucos” (RIBEIRO, 2004, p. 31). E, para driblar essas manobras, desde muito cedo a professora negra tem de aprender a desenvolver estratégias para ser aceita socialmente, conduta que, no dizer de Aldenice, a professora branca não precisa adotar. A fala de Aldenice sinaliza que o espaço escolar geraria intranquilidades para a professora negra, a qual seria sempre vista com um olhar diferenciado, carregado de desconfianças, uma vez que, como advoga Ribeiro (2004, p. 122), “ser negro é viver tensamente, e estar sempre lembrando o outro de que merece respeito”.

Para a análise do discurso, em todo dizer há um não dito. Segundo Orlandi (2005, p. 82), “quando se diz ‘x’, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra”. Partindo dessa premissa e retomando a assertiva anterior de Ribeiro, o efeito de sentido de “sempre lembrando” surge de sua relação com sua sinonímia, “jamais esquecer”. Várias são as narrativas em que situações vividas pelas professoras vão ao encontro da afirmação de Ribeiro (2004), porquanto as falas delas são unânimes em indicar que fazer com que o outro jamais se esqueça de que a mulher negra merece respeito deve ser ação recorrente e cotidiana, posto que, por razões históricas, ela estará sempre sob julgamentos, os quais são feitos por via de discursos, que vão desde aqueles proferidos no ambiente familiar, até o escolar e demais espaços sociais.

Os discursos familiares estão constantemente lembrando às professoras das dificuldades que o negro tem de superar no seu dia a dia, o que reforça o posicionamento de que elas jamais devem esquecer de que é apenas através de muito esforço e empenho ao máximo que se torna possível a alguém de “cor” conseguir destaque e prestígio social. Esses, por sua vez, seriam fatores atenuantes para o fato de serem negras. Sob esse prisma, ressurge a questão da noção de “cor”, como afirma Guimarães (2005), que estaria também associada à estrutura de classe e, nesse caso, dinheiro e educação funcionariam como trampolins para o embranquecimento:

Vivemos em um país que é miscigenado, mas que é preconceituoso, então você tem de mostrar realmente a que veio. As pessoas ainda ficam questionando... Será? Então você tem que mostrar realmente que sabe. Uma vez me vi em uma situação em sala de aula em que eu acho que aquele professor queria me testar. Talvez se eu fosse branca, ele ficaria encantado com minha beleza... Ele deve ter pensado: deixa eu ver se essa neguinha sabe mesmo (PAIXÃO – Entrevista oral, 09/04/2012).

As pessoas lá em casa costumam dizer: a gente já nasceu pobre e negro, a gente tem que se destacar, tem que ser um dos melhores, ralar mesmo para que possa ser visto na sociedade, para poder ser considerado. [...] Eu não me sinto nada bem ouvindo estes discursos, porque às vezes a autoestima da pessoa não está nada boa, e ouvir estas coisas só pioram (CLEBYANA – Entrevista oral, 29/04/2012).

Tem a questão da discriminação, que nunca vai deixar de existir, mas tá lá reconhecido é negro, elogiado: Olha fulano é daquela cor, mas é uma pessoa honesta, trabalhadora, faz um trabalho bom. Mas, é assim também: ele precisa no dia-a-dia mostrar que é eficiente, que tem capacidade, é ou não é? Sempre tem que tá provando que é capaz. Se vacilar, fia, ele é apontado (ROSA – Entrevista oral, 29/08/2011).

As falas dessas professoras são representativas de um pensamento coletivo acerca das possibilidades de reconhecimento e aceitação do negro na sociedade. O ponto chave seria a superação, através de comprovada capacidade intelectual e profissional. Nas palavras de Ribeiro (2004), a aceitação, seja do aluno ou do professor negro, por um grupo de não-negros, dar-se-ia mediante contínuas negociações em que ambos precisariam desdobrar-se para se destacarem como os melhores, ou como detentores de habilidades consideradas positivas por aquele grupo. Essa negociação implicaria algumas ressalvas, que, na fala de Rosa, são verbalizadas pelo uso da conjunção adversativa mas (*Olha fulano é daquela cor, mas é uma pessoa honesta, trabalhadora, faz um trabalho bom*), ou seja, apesar de negro, ele é honesto e trabalhador. Nesse *mas*, residiria todo o diferencial entre ele e seu grupo.

A questão, segundo Gomes (1999), é que a força desse discurso está impregnada no imaginário e nas práticas educativas e familiares. Assim é que, face ao reconhecimento de não se ser branco, qualidades como “honesto” e “trabalhador” funcionariam como moeda de troca, posto que, como ressaltam as professoras Paixão e Rosa, *se vacilar é apontado*. Nesse sentido, tomamos o empenho dos pais de Clebyana para que ela não descuidasse dos estudos como meio de desvencilhamento desse olhar desconfiado de outros segmentos (RIBEIRO, 2004), visto que, na ausência da “branquitude”, diploma de curso superior e competência em alto grau é valor para se ser aceito pelo grupo.

Além da super competência, a empatia se posta, estrategicamente, também como critério para se ser aceito e respeitado e, assim, poder fazer parte de um grupo, como demonstra este excerto: “Eu tive uma professora negra na universidade. Ela conseguia cativar a turma de tal forma, que eles acabavam esquecendo o fato de ela ser negra”

(CLEBYANA – Entrevista oral, 29/04/2012). Depreende-se da fala da professora que a afetividade, por vezes, funciona como mecanismo capaz de camuflar elementos que não se quer colocar em evidência. Ao mencionar a professora negra universitária, Clebyana, cuidadosamente, usa o eufemístico sintagma verbal *acabaram esquecendo*, que, neste contexto, remete a dois aspectos: um de ordem semântica, e que fala por si só – *acabaram esquecendo* é sinônimo de *resultou em esquecimento total*, porque a professora era cativante, ou seja, os mecanismos de camuflagem e compensação funcionaram a contento; e outro com relação à negação da identidade afrodescendente, já que esquecer-se de que se é negra traz a possibilidade de ser vista, se não como branca, pelo menos como morena, recurso que serviria para suavizar sua pertença racial.

Um posicionamento diferente do da professora em questão, isto é, conceber-se negra em um ambiente escolar no qual as relações raciais são, por vezes, conflituosas, resultaria no que Castells, citado por Oliveira (2006), denomina identidade de resistência e que, segundo ela, é:

[...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostas a estes últimos (OLIVEIRA, 2006, p. 91).

Para a autora, essa seria a mais importante forma de constituição identitária, posto que o sujeito, ao desenvolvê-la, fortalece os limites da resistência, atuando de maneira contrária aos valores dominantes.

A professora Midian, que atribui sua não aceitação na comunidade escolar ao fato de ser negra, sempre procurou formas de sair da invisibilidade a que queriam confiná-la. Dessa maneira, é que sua (re) ação aos comentários de cunho racista, ao contrário do esperado, fortalece sua luta para a qual ela demonstra despender muita energia para vencer. Assim, corroborando as falas anteriores, Midian expressa, na narrativa a seguir, não apenas a presença do preconceito, mas, também, suas lutas para combatê-lo:

Até hoje na maioria dos lugares que eu trabalho eu vejo que tem gente que se incomoda com a questão de eu ser negra. Assim... Pôxa ela vai fazer isso?. Então emperram tudo. [...] Eu sempre procuro algum meio de participar de eventos, mas eu vejo que é uma resistência muito grande. A gente luta muito com isso. Já vieram pessoas dizendo: Olha, fulano estava dizendo: essa neguinha vai fazer isso? É uma luta! [...] São dois tipos de lutas: primeiro, no momento de você conseguir as coisas e outra por você entender que você está lutando contra um pensamento já formado nas pessoas de não aceitar que você esteja ali, justamente por conta de algo que nem elas mesmas querem admitir (MIDIAN – Entrevista oral, 08/09/2011).

Os momentos de resistência e luta narrados pela docente poderiam ser resumidos na sua luta para conquistar visibilidade no espaço escolar e pela resistência em não aceitar o lugar ideologicamente destinado para ela (1) *Pôxa, ela vai fazer isso?* e (2) *essa neguinha vai fazer isso?*). Além do preconceito, outros efeitos de sentido estariam implícitos nesses questionamentos, porque emanam dos seguintes enunciados: (1) a não grata surpresa de alguém que, por um lado, talvez possa ter sido preterido; ou de (2) alguém intolerante, tanto em relação à capacidade intelectual de Midian, quanto a sua firmeza. Nos dois casos, sua luta seria mais árdua se essa insatisfação originasse de alguém do seu próprio grupo de professores não-brancos, para o qual ela também teria que provar sua capacidade. Sua luta, nesse caso, dar-se-ia em meio a uma solidão étnica³, a qual seria reforçada no segundo enunciado *a gente luta muito*, denotativo de que a professora não seria a única negra da escola, mas a única a se expor e se impor, quando muitos procuram esconder-se, resignando-se. Outras docentes, corroborando as falas anteriores, afirmam:

Ser negra no ambiente escolar é uma barreira na relação com os pais e alunos. Hoje em dia, é trabalhada muito essa questão do preconceito, embora forçado. Eu acho que é forçado por causa da questão que discriminação é crime. Eles toleram a gente, mas prá dizer que aceitam de peito aberto, não. A prática da gente mesmo nos faz ver isso. A gente percebe pela forma como os pais nos olham: de cima abaixo (ROSA – Entrevista oral, 29/08/2011).

Eu vejo que é uma coisa delicada de se falar; é delicada, mas é real. A gente sabe que ainda existe discriminação contra a mulher negra, mas, por mais que as pessoas não falem diretamente, e por mais que elas não comentem com a colega, dentro dela, ela sofre ainda com isso. Os próprios alunos, na tua frente, ele não fala, mas por trás, eles dizem: aquela nega é um ambiente difícil (ALDENICE – Entrevista oral, 25/08/2011).

Em que pese o trabalho das professoras e da coordenação pedagógica mencionado pela professora Aldenice com relação ao combate à discriminação em relação à cor da pele, essa, no dizer de Rosa, só não toma maiores proporções, porque a professora negra tem a seu favor a lei 7.716/89 (*[...] é forçado por causa da questão que discriminação é crime. Eles toleram a gente, mas para dizer que aceitam de peito aberto, não*), de combate ao racismo, mesmo que a perspectiva preconizada pela lei apenas amenize a situação, posto que ajuda a coibir práticas discriminatórias, mas não as impede ou elimina.

³ Termo cunhado por Silva (1999) ao referir-se às dificuldades de relacionamento no trabalho que os afrodescendentes enfrentam com seus pares.

De acordo com Gomes (1996), os espaços sociais nos quais transitamos ajudam a moldar nossa(s) versão(ões) de identidade e de identificação. Ainda segundo a autora, a escola se posta como um desses espaços, uma vez que esse ambiente não é um território neutro, muito menos protetor. Pelo contrário, é nele que conflitos e contradições surgem e se materializam; e é nele que os silêncios, por vezes impostos no ambiente familiar, afloram de maneira ensurdecadora, principalmente quando, na relação docente-discente, e com os pais desse, discriminação e preconceito desses para com aquele estão presentes e são, por vezes, ostensivos. Isso porque a escola, afirma Gomes (2008, p. 186), “[...] impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e, também, de estética”.

Considerações finais

Apesar de o magistério jamais ter sido o sonho de algumas das professoras, foi através da docência que os sonhos de cada uma delas “se realizaram”, a começar pela obtenção de um título em um curso superior e pelos frutos que dele advieram. Sendo a docência uma profissão singularmente (de) marcada pelas experiências, o que inferimos das narrativas das docentes desta pesquisa é que, não obstante as dificuldades experienciadas dentro e fora da escola, elas conservaram uma disposição para o enfrentamento dessas adversidades, as quais se desdobrariam em outras questões, como as relacionadas à racialidade.

Para articular uma definição de si e discorrer sobre seu modo de ser em meio às interpelações que desvalorizam o negro, a profissão docente e a mulher, discursos por vezes ouvidos até mesmo na família, as professoras optaram por não se deixar vitimizar por eles, criando contra-discursos (MOITA LOPES, 2006) como forma de resistência, de mostrar que o poder não tem apenas uma direção; e elas foram se apercebendo disso à medida que tomavam o estudo como instrumento de empoderamento. Assim, as professoras revelam, nos discursos, o seu modo de ser, por meio de estratégias linguísticas por vezes irônicas, por vezes metafóricas e metonímicas, as quais indicam uma definição de si como mulheres negras e profissionais de Língua Inglesa.

Suas práticas discursivas revelam que a professora negra de inglês está sempre no entrelugar: entre os que deslegitimam sua capacidade por ser negra e aqueles que resistem a reconhecê-la pelo mesmo motivo, uma vez que, se ela titubear em seus

posicionamentos, é imediatamente criticada, e isso lhe acarretaria intranquilidades que demandam um permanente estado de vigília e um constante empenho em mostrar que é capaz de exercer suas funções a contento. Essas questões constituíram-se palco desta pesquisa, cujas vozes puderam encenar problemas já amplamente conhecidos, mas nem sempre discutidos, tornando-os mais visíveis, já que materializados nas falas das docentes: o preconceito de cor e a discriminação étnico-racial delineados pelas professoras, quando narraram sobre sua formação pessoal-profissional, foram revelados nas versões de sua identidade, questões abertas e prontamente expostas por nossas colaboradoras.

Referências

- CATANI, D. B. (et ali.). História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (et ali.). *Docência memória e gênero: estudos sobre formação*. Escrituras. São Paulo, 2002. p 15-47.
- GRIGOLETO, M. Língua Estrangeira e Identidade: Discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. *Entremeios: revista de estudos do discurso*. v.1, n.1, jul/2010. p 1-7.
- GUIMARÃES, A.S.A. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2005.
- GOMES, N.L. Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta. *Revista Cadernos Pagu*. 1996. Unicamp. n.6 e 7.
- _____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. de M (Org.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Casa Oswaldo Cruz, 2000.p 31-45.
- OLIVEIRA, de I. Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In. *Cor e Magistério*. Iolanda de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro; Quarter. Niteroi, RJ. EDUFF, 2006. p 94-150.
- ORLANDI, E.P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista. n.1. p.9-13, junho 2005.
- RODRIGUES, F. Racismo Cordial. In: TURRA, Cleusa. VENTURI, Gustavo. *Racismo Cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo, SP. Editora Ática. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz

Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Editora Vozes, Petrópolis 2003. p. 73-133.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Petrópolis. Editora Vozes. 2000. p 7-72.

* Artigo recebido em 15/04/2013 e aprovado em 20/11/2014.

** Professora de Língua Inglesa na Universidade Estadual do Maranhão. Aluna de Doutorado em Letras no Programa de Pós Graduação – PPGL da Universidade Federal do Tocantins.

*** Doutor em História pela Universidade de Brasília – UnB. Professor no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins.