

## **A RAIZ QUE EMPODERA: CABELOS QUE CONTAM HISTÓRIAS E MEMÓRIAS NEGRO-ESTÉTICO-IDENTITÁRIAS**

Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

### **RESUMO:**

O presente trabalho apresenta reflexões acerca do tema Cabelo como símbolo identitário. Para tanto fará uso de memoriais de estudantes de pedagogia de uma IES soteropolitana, na disciplina História e Cultura afro-brasileira e indígena, nos quais suas autoras elaboram e socializam suas memórias estético-identitárias. O cabelo como símbolo de afirmação de negritude é o eixo de tais escritos. Os memoriais apresentados são parte da pesquisa de mestrado na UNEB intitulada de Ori Irun – territorialidade sagrada de luta negro-africana – a raiz que empodera em contextos sacros e sócio-educacionais. Dores e frustrações chegam à “superfície” dos textos, mas avançam em direção a realizações e alegrias, descobertas e fortalecimentos da “boniteza” de ser como se é! Fazer emergir histórias de auto-realização que “desaguam” em construções identitárias realizáveis e sadias, eis o desafio.

**PALAVRAS-CHAVES:** Estética – Memorial – Identidade

### **ABSTRAT:**

This study aims to present reflections on the topic “hair” as an identity symbol. Thereunto will make use of the memories of pedagogy students of a metropolitan Higher Education Institution, in the discipline African-Brazilian and Indigenous History and Culture, in which its authors elaborate and socialize their aesthetic and identity memories. The hair as a symbol of affirmation of blackness is the axis of such writings. The memorials presented are part of the Master’s Degree research at the State University of Bahia (UNEB) entitled “Ori Irun – Sacred territoriality of the black-african struggle – the root that empowers in sacred and socio-educational contexts.” Sufferings and frustrations emerge from the texts, but moves on towards achievements and joys, discoveries and strengthening of the beauty of being what you are! To bring out stories of self-realization that debouch in feasible and sound identity constructions, that is the challenge.

**Key-words:** Aesthetics – Memory – Identity

O presente trabalho, ora apresentado é parte constituinte de uma pesquisa de maior extensão e que irá se configurar enquanto minha dissertação de mestrado, inicialmente intitulada de Ori-irun - territorialidade sagrada de luta negro-africana: a raiz que empodera em contextos sacro e sócio-educacionais. Os memoriais aqui apresentados e analisados são parte inicial dessa pesquisa maior. A complexidade e diversidade de trajetórias estético-identitárias encontradas em tal formato é que justifica a escolha destes para a abertura dos trabalhos sobre a temática escolhida.

Falar sobre cabelo como parte da construção identitária e sobre a satisfação ou insatisfação com o mesmo sempre foi uma constante no campo profissional em que atuo. Em quase todas as formações realizadas (iniciais, nas graduações e continuadas)<sup>1</sup> ele insiste em aparecer nas discussões e quase nunca tarda a chegar. Sempre existem pessoas, em sua grande maioria mulheres que desejam falar sobre seus processos de construção identitária e revelam o cabelo como um “embaraço”, um “problema” a ser resolvido a partir de um desejo de aparência mais aceitável (segundo as próprias), imposta pela sociedade.

Aceitei o desafio, então, revelo que muito prazerosamente, de procurar com muito respeito e responsabilidade de “entrelaçar” os fios das diferentes histórias, sempre procurando pensar em que medida elas poderiam fortalecer tantas histórias, de tantas outras personagens femininas negras, pois são essas que me interessam mais de perto.

Talvez por estar no topo da cabeça, no início do corpo, tenha uma evidência maior. É o cabelo, juntamente com a cor da pele, como sinaliza Gomes (2004) os traços distintivos mais marcantes, fenotipicamente falando, para indicar pertencimento racial<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Fui consultora da Secretaria de educação, cultura e Turismo – SECULT, de 2005 a 2007 no que diz respeito a temas ligados a africanidades e Lei 10.639/03 e hoje presto serviço, ainda em formação de professores nas respectivas temáticas. Sou ainda professora na faculdade Dom Pedro II, no curso de pedagogia, responsável pelas disciplinas: Leitura e produção Textual (desde 2008); Fundamentos e metodologia da Educação Ambiental (desde 2009) e História e Cultura afro-brasileira e indígena (desde 2006.2), sendo esta última a que nos interessa mais de perto no trabalho ora apresentado, por ter sido nessa disciplina, especificamente que ocorreu a solicitação para a feitura dos memoriais ora apresentados e analisados.

<sup>2</sup> Opta-se aqui pelo termo raça, entendido enquanto conceito político e não como “outrora” (será que hoje já está realmente superado?!) não pautado na biologia, implicando em diferenças aparentem que acabavam por justificar a hierarquização dos seres, criando, inclusive, a existência de subespécies. “Para o Movimento Negro, raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo” (SECAD, 2006, p. 222). Não pretendo aqui correr o perigo de contribuir para a efetivação e, conseqüentemente, fortalecimento do fenômeno que d’Adesky (2001) chamou de eugenia lexical negativa que seria a estratégia criada para eliminação no vocabulário da palavra raça como prescrição da ação anti-racista remete. Crê-se matar o racismo eliminando a palavra (p. 46), o que de fato acaba por não se concretizar.

principalmente para alteridade, sempre “sedenta” por “demarcação de territórios”, buscando assegurar o seu espaço conquistado e/ou usurpado. Vejamos o que nos diz Inocêncio (2006, p. 187) sobre tais questionamentos:

O cabelo crespo, uma vez assumido, desperta uma série de reações que vão do riso à reprovação. No Brasil, é comum que uma pessoa diga para outra que vá domar os cabelos, ou vá dar um trato no pixaim, sem que isso represente ofensa ou deselegância. Parece que naturalizamos tanto esse tipo de entendimento que mesmo indivíduos alvos preferenciais dessa forma de agressão acabam por larga escala cedendo a tais apelos.

Pensando no que relata Gomes (2008) sobre a importância do cabelo na afirmação de negritude, abaixo reproduzida, nota-se a relevância de estudarmos tais temáticas, buscando a construção e efetivação de uma educação que não “mate”, sobretudo as crianças negras, dentro e fora do contexto escolar. Que traga para tal contexto, os valores existenciais dessas territorialidades e comunalidades (LUZ) negro-africanas e ameríndias, assim como as demais ainda hoje não contempladas para dentro dos muros escolares e que os ultrapasse.

O cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (GOMES, 2008).

Numa sociedade marcadamente racista, que historicamente tem denegado os valores civilizatórios das alteridades distintas das européias, destacar a suposta (ou real?) diferença, configura-se enquanto autorização para subjugar, humilhar e diminuir o “outro”, como secularmente tem sido feito.

Trazer a tona tal problemática, tendo em vista para além da denúncia é obrigar o educador a repensar sua práxis pedagógica e seu papel em tais contextos. É chamá-lo a

---

Não concordo também em substituí-lo pelo termo etnia por entender que não são sinônimos, nem equivalentes. REIS (2009, p. 14) socióloga negra baiana, doutoranda é quem declara: “Não opto pelo conceito de etnia porque a gente não está morrendo de etnicismo, estamos morrendo de racismo. E para desmontá-lo, temos de nos mover com esse conceito, reposicionando-o na história” para marcar, assim, de qual fenômeno estamos tratando e, portanto, qual seria o termo mais apropriado a ser adotado e utilizado.

tomar posições, uma vez que sua prática necessariamente implica em um fazer político, conforme já sinalizava Freire.

#### ALGUNS DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ORA APRESENTADA:

As histórias contadas aqui fazem parte de um trabalho numa IES de Salvador com duas turmas de pedagogia na disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena que quando solicitadas a confeccionarem um memorial<sup>3</sup> sobre suas construções estético-identitárias, decidem por “abrir os seus baús” de histórias de vida e revelar, sempre a partir do permitido e do suportável de ser contado e socializado.

Histórias que apesar de serem marcadas pela dor, pelo sofrimento pelo menos inicialmente, “deságuam”, quase sempre, em (re) elaborações identitárias sadias<sup>4</sup> que não mais “adoecem” corpos que se vêem forçados a alcançar padrões, secularmente e fortemente impostos de “beleza”, para muitos irrealizáveis, uma vez que o desejo (inculcado) era o de aproximar-se, ao máximo, do modelo branco, até então concebido como único, conforme já sinalizado a algumas linhas atrás.

O que não podemos perder de vista é que são estratégias, covardemente arquitetadas e no mais das vezes, eficazmente montadas que acabam por fazer o “outro”,

---

<sup>3</sup> A disciplina foi construída tendo por base a proposta de Pineau (1998; 2008) sobre autoformação, procurando proporcionar ao educando momentos de reflexão sobre a sua trajetória, atribuindo-lhes sentidos e significados e de Josso (1988; 2004) de “Caminhar para si . . . Caminhando com . . .”, uma vez que tal formato é sempre solicitado na e pela Academia (PASSEGGI, 2008) configurando-se assim como escrita acadêmica, sempre solicitada pelo mestre e não uma escrita espontânea, que tenha partido do desejo genuíno do próprio autor de contar a sua história. Solicitada e cuidadosamente “conduzida” pelo educador, é este que “auxiliará” nessa “abertura do baú”, das intimidades, segredos e o que mais o autor se permitir partilhar. É ainda o “condutor” do processo que favorecerá, ou não, o clima de confiança, imprescindível para a feita e compartilhamento das histórias, uma vez que uma figura será publicizada e algumas das suas intimidades, selecionadas e reveladas.

<sup>4</sup> SOUZA (1983) em seu clássico “Torna-se negro”, fala sobre o desejo de alcançar um ideal de ego branco e as frustrações de não alcançá-lo, uma vez que este é irrealizável no plano concreto para pessoas não-brancas. Procura revelar os mecanismos, muitas vezes, sutis, em outras tantas não tão sutis, elaborados e difundidos objetivando impor um único padrão de beleza e humanidade, proporcionando desconforto e não aceitação de como se é, fazendo com que as pessoas negras se convençam de todo negativismo referente à sua existência e não concebem percebe-se belas e felizes como são. Seus traços fenotípicos são desprezados e a todo custo são negados e sofrem tentativas de alteração: do alisamento dos fios capilares ao afilamento dos narizes, dentre outras questões. Valente (1994) também comenta sobre essa “encruzilhada” identitária que nos faz zanzar, sem decidir que caminhos tomar, seguir. É ela ainda quem sinaliza: “ser (negro/a) sem querer ser X querer ser (branco /a) sem poder ou conseguir ser”. Por isso sinalizamos no texto o adjetivo e a condição de não saudável, uma vez que tais questões desembocam em crises identitária, de não aceitação, gerando/culminando em alguns muitos problemas de ordem bio-psico-social, configurando-se, muitas vezes, em doenças mesmo.

aqui especificamente, o/a negro/a “embarcar” no desejo de fazer parte de um padrão único de beleza e sentir-se, portanto, aceito e humano e ainda ser responsabilizado e responsabilizar-se pelo que foi durante muito tempo imposto. É o/a negro/a quem tem que se responsabilizar pelo problema construído por outros (a partir do constructo histórico chamado de branquidade<sup>5</sup>). Para a sociedade, é um problema do negro a não aceitação do que se é. Não costumamos problematizar tais questões, mas sim culpabilizar aquele que sofre a ação e não o “algoz”.

Se durante muito tempo a escola privilegiou o contar de uma única história, chegou o momento de contemplar também, os *continnuns* civilizatórios milenares, a exemplo dos ameríndios e africanos que também revelam riquezas e complexidades ainda que distintas, que não necessariamente são inferiores por conta disso e assim, fazer valer a proposta de Luz (1998) no que se refere à ética da coexistência, aqui entendida como: “conjunto de princípios, valores, visão de mundo e linguagens cujas elaborações promovem sociabilidades, constituições de identidades coletivas e o direito a alteridade própria às populações de distintas realidades pluriculturais”. Enfim, trata-se de uma proposta de coexistência dialética, em que diversas alteridades civilizatórias sejam consideradas e contempladas enquanto contributivas para/no processo de humanização e humanidade.

Foram realizadas então algumas vivências, tais como: “História do Nome” e “Baú de Histórias”<sup>6</sup> quando foi proporcionado momentos que culminaram no “estreitamento dos laços”, a segurança em se revelar para o outro (quase sempre tão temido! A frágil e inconstante relação construída entre a identidade e alteridade). Vivências com o predomínio da oralidade e conseqüentemente a socialização/compartilhar das histórias de vidas relatadas. Muitos foram os participantes que se permitiram uma “entrega” total e partilha profunda e assim sendo, fortes e intensos foram os momentos de grandes emoções.

---

<sup>5</sup> A construção de uma identidade social baseada na idéia de que os europeus eram um grupo natural de pessoas, essencialmente unidas por atributos intrinsecamente superiores, de produção endógena, funcionou como uma forma de controle social nos países colonizados (ALLEN, 1994, p. 124).

<sup>6</sup> O acesso a tais vivências por mim realizadas aconteceram em 2008.2 no Mestrado da Uneb em Educação e Contemporaneidade, com a disciplina Abordagem (auto) biográfica e formação de professores, ministrada pelos professores Elizeu Clementino de Souza e Verbena Cordeiro, sendo ambas de autoria dos mesmos. A História do nome consistia em recuperar/rememorar a origem e significado do nome de cada participante da disciplina (numa forma de apresentação ao grupo recém formado) e socializá-la. Na seqüência participava-se da abertura de um baú e escolhia um objeto existente dentro do mesmo, justificando a escolha realizada, relacionando à sua história de vida.

Decidiram então dar início a “empreitada”. Descobriram e verbalizaram que não eram somente histórias dolorosas, mas que existiam sim momentos de felicidade, ainda que efêmeros, como costuma ser tal sentimento/sensação, pura fugacidade!

#### PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS-EPISTEMOLÓGICOS QUE RESPALDAM O TRABALHO:

Siqueira (2002) nos chama atenção para o fato de que: “o referencial teórico é a busca de uma teoria com um olhar sobre um fenômeno concreto, tendo por base determinados conceitos que dêem conta de uma apreensão do real, por um método que lance um olhar capaz de compreender o fenômeno estudado” p. 78). Objetivando ousar inovar e buscando linguagens inaugurais (LUZ) busquei (re) ver minhas leituras até então realizadas e a procura de um referencial teórico metodológico “novo”, lancei-me a reflexão de métodos também inaugurais para olhar de maneira diferente os fenômenos eleitos para o estudo. É ainda Siqueira quem sinaliza: “a grande questão é a de olhar a maneira como eu olho e teoricamente defino o fenômeno que eu leio e do qual eu trato”(p. 78). É partindo de tais princípios que pretendo partir.

É assim que apresento-me aqui, impregnada desse trabalho, de suas demandas, de suas dores e de suas ricas e complexas potencialidades e objetivando realizá-lo da forma mais rica possível que esteja ao meu alcance é que lanço-me a proposta aqui apresentada, como parte do desejo de concretizar um “novo continente teórico epistemológico construído a partir do patrimônio civilizatório africano” (LUZ, 1998).

Desejou-se, para tanto, “buscar referências em epistemologia não eurocêntrica, em compreensões de raiz africana que fazem parte do universo cultural e social brasileiro, embora não sejam reconhecidas e valorizadas” (TRINDADE, 2003, p. 182). Buscou-se esforços no sentido de localizar e exprimir pensamentos em educação que tivessem suas “raízes” no continente africano e/ou em seus descendentes, ainda que o nosso acesso e conhecimento sobre autores africanos ainda seja muito menor do que o desejado.

Entende-se por educação, aqui, de uma forma mais alargada, o “processo de construir a própria vida”, o aprendizado de conduzir a própria vida (SILVA, 2003), que “desague” numa ética do futuro (LUZ, 2002, p.16) que proporcione a plenitude do ser e de ter orgulho da descendência africana. Segundo Luz (2002):

A ética do futuro, dentro dessa dinâmica ancestral, elabora e faz expandir a alteridade própria, característica das condutas individuais e coletivas. Esse princípio ético tem vigor nas formas tradicionais de sociabilidade africano-brasileira, em que o ato de educar é concebido como uma dinâmica capaz de fazer irradiar os mistérios transcendentais da vida e da morte (p. 86).

É ainda a mesma autora que apresenta a proposta da Ética da Coexistência (LUZ) aqui entendida como: “conjunto de princípios, valores, visão de mundo e linguagens cujas elaborações promovem sociabilidades, constituições de identidades coletivas e o direito a alteridade própria às populações de distintas realidades pluriculturais”. Enfim, trata-se de uma proposta de coexistência dialética, em que diversas alteridades civilizatórias sejam consideradas e contempladas enquanto contributivas para/no processo de humanização e humanidade. E é a partir de tal contexto e do desejo de concretizar a descolonização da educação, proposta por Luz (2000) e pelo PRODESE - Programa de Descolonização e Educação) que penso em realizar tal trabalho.

A perspectiva adotada busca inspiração também na proposta de Josso (2004) quando fala de “Caminhar para . . . caminhando com . . .”, ou seja do processo de autoformação, mediado pelo educador”. Pressupõe-se o colaborador enquanto sujeito, condutor de sua própria história, que decide por atribuir sentido e significado a sua existência, nos âmbitos pessoal e profissional, entendendo-os como interligados.

Nota-se que se aproxima muito do que denominam de pedagogia negra iniciática, em que a vivência tem grande importância e significado. Concebe-se, aqui, o processo de ensino↔aprendizagem enquanto essencialmente ativo e interativo, uma pedagogia de participação efetiva, que favorece e estimula espaços e momentos vivenciais e que faz aflorar a sensibilidade e a criatividade existente em cada um dos participantes, sendo o (a) educador (a), mediador (a) deste processo. Enfim, experiências repletas de partilhas, de trocas.

Não perdendo de vista de que há uma forte preocupação ética-estética marcadamente presente no trabalho, é que se recupera e apresenta mais duas contribuições de LUZ (2000) que tratam de tais questões: ABEBE: leque e espelho de Oxum que aqui será entendido como: “crítica e negação da episteme do racismo, evolucionismo e etnocentrismo, gerado no bojo do colonialismo e neocolonialismo” (LUZ, 1998, p. 160).

Presente em tal proposta epistemológica de se pensar e fazer a educação, tem-se ainda a concepção ODARA (1992) e a Estética do Sagrado (LUZ, 2003) da qual também o trabalho também precisa dar conta. Vejamos cada uma delas mais detidamente.

Segundo LUZ, abebe é:

Um trabalho que abriga uma dimensão metodológica de pesquisa que emerge das nossas motivações existenciais, principalmente daquelas referidas ao nosso envolvimento sócio-comunitário, onde tivemos oportunidades de incorporar experiências fascinantes, inclusive a nível iniciático, e extrair dessas experiências a maturidade necessária para investirmos em atividades capazes de projetar e afirmar, em distintos espaços institucionais da sociedade oficial, a pujança do patrimônio civilizatório africano- a nossa ancestralidade (1998, p. 165).

Já a noção de ODARA é utilizada quando se tem: “a intenção de destacar os elementos e/ou aspectos da linguagem que sobredeterminam a estética mítico-sagrada, exprimindo dessa forma a identidade comunal”. Segundo Luz (1992, p. 122): “Odara exprime, simultaneamente, o bom e belo. O útil e eficaz não estão dissociados da beleza e do sentimento; o técnico e o estético são expressões únicas! Nesse contexto e proposta não há afastamento entre o sentir e o pensar, entre a razão e a emoção.

#### NOTAS SOBRE A METODOLOGIA ESCOLHIDA – HISTÓRIA DE VIDA/MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO:

A metodologia escolhida foi a História de Vida (NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 1998; JOSSO, 1988; 2004; SOUZA, 2006a; 2006b), dentre outros, por entender que é o que melhor possibilita o revelar da riqueza das trajetórias de vida. É este tipo de pesquisa, de cunho (auto) biográfico que melhor dá conta de tais complexidades e diversidades, uma vez que é uma forma de trabalho/pesquisa complexa e rica em educação que acaba por privilegiar a fala e a experiências dos colaboradores, sujeitos que são de suas histórias e que no ato de selecionar e no (re) contar a sua trajetória, quer seja pessoal e/ou profissional, necessariamente, reflete, transformar-se e empodera-se, uma vez que visitando esse passado, tem a possibilidade de aprender com os possíveis “erros” e acertos e, portanto, fazer diferente no presente e no futuro (próximo ou longínquo), como sinaliza Furlanetto (2008, p. 13): “. . . uma pedagogia de saberes biográficos, que se torne sinônimo de uma ação epistemológica de auto (trans) formação emancipadora”.



Nesse contexto metodológico até então apresentado destaca-se o “formato” memorial enquanto instrumento facilitador, sobretudo no/do processo de autoconhecimento:

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

A escrita de memoriais acaba por proporcionar também a popularização, conforme sinaliza Passeggi (2008), da autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico. Vozes até então não contempladas em tais cenários e contextos, muitas vezes ignoradas e outras tantas silenciadas, rompem ausências seculares e avançam, gritando existencialidades.

A escrita de si diz respeito a um trabalho de seleção prévia do autor-narrador, no qual essa “personagem” que é e precisa ser sujeito da sua própria história decide o que revelar e o que ocultar (casos, situações, pessoas) do leitor que aqui também é entendido enquanto sujeito, uma vez que atribui sentidos e significados ao lido.

É ABRAHÃO (2008) quem nos chama atenção para o caráter reconstrutivo, por natureza, da memória. Sinteticamente BENJAMIN (1996)<sup>7</sup> afirma que: [ . . . ] não uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem viveu” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

#### APONTAMENTOS REFERENTES AO “FORMATO” TRABALHADO – MEMORIAL:

Nesse contexto teórico-metodológico, optou-se pelo “formato” memorial por não desconhecer as ricas potencialidades que tal “recurso” possui. Trata-se de narrativas autoreferenciais (PASSEGGI, 2008), de escritas de si (SOUZA, 2006).

O “formato” escolhido e utilizado, o memorial será entendido aqui como dispositivo de e para a reflexão que quase sempre possibilita e favorece, até mesmo por

---

<sup>7</sup> *apud* ABRAHÃO, 2008, p. 154.

suas dimensões formativas e sua potencialidade educativa, transformações representacionais, um modificar-se.

Confirmando Boaventura quando declara que “Todo conhecimento é autoconhecimento”, o sujeito-autor dispõe-se a indaga-se e responder: O que há de memorável? É, essencialmente uma escrita em que se guarda o que é digno de ser lembrado, o que se configura, pelo menos para o escrevente, o que foi considerado pelo mesmo enquanto significativo, inclusive de ser publicizado.

PASSEGGI (2008) nos fala sobre o ato de tecer uma figura pública. Trata-se, portanto, de um conhecimento e exposição de si, não perdendo a dimensão despertada da consciência de si mesmo em processo de mudança.

São escritos institucionais, pois são solicitados na e para a Academia, mas, ainda assim, não perde, nem diminui, seu caráter e potencial formativo, também no nível pessoal, ultrapassando o meramente profissional. Os seus autores, sempre tornam-se pessoas maiores e melhores após a feitura do mesmo, uma vez que tem a chance de se (re) ver e quiçá de se (re) fazer.

Trata-se de um processo essencialmente heurístico que culmina em descoberta do que se sabe sobre si. Conforme salienta Ricoueur (1990), é “Um si mesmo refletido”. (Re) significa-se o vivido, procurando buscar sentidos e significados para as experiências existenciais, ao mesmo tempo em que proporciona também uma (re) significação, também de si. Segundo Passeggi (2008) é um trabalho de interpretação para dar sentido à vida (bios) a si mesmo (Auto) e a própria escrita (grafia); “Aparar a si mesmo com suas próprias mãos”, enfim, “renascer de outra maneira pela mediação da escrita”.

Nesse processo, ganha-se também com a construção de uma historicidade, uma vez que o mesmo acaba por proporcionar acesso à historicidade das aprendizagens do sujeito-autor. Trata-se de um (re) encontro consigo mesmo.

A tarefa de bio-grafar-se procura dar conta da relação dialética entre a vida (bio) o eu (Auto) e a escrita (grafia). São Narrativas autoreferenciais, ou como prefere Souza (2006): “escritas de si”. Mas Delory (2003) nos chama atenção para o fato do quanto é provisório tais conhecimentos, uma vez que se estamos sempre inacabados e inconclusos. Entende-se, então, que são versões, compreensões provisórias, incompletas. Enfim, uma

“atual versão de si”. Reinvenções de si, reinvenções de nossas existencialidades, (re) visitadas e (re) contextualizadas.

O sujeito-autor, aqui contador, “transformar os fatos rememorados numa história”, organizando como melhor desejar os tempos e espaços formadores. Não há obrigatoriedade aqui com o cronológico. A arrumação faz sentido pela importância atribuída aos fatos formadores. É o autor/contador quem decidirá (mesmo porque a história é da sua vida) o que, como, quando e porque contar, delineando, assim, aonde quer, deseja e pode chegar. Projeta-se para o futuro, através da memória do passado, incessantemente reconfigurada.

### **(IN) CONCLUSÕES:**

Por todo o exposto até então nota-se a riqueza de possibilidades e a potência que existe em se trabalhar com auto-formação, elegendo a (auto) biografia e em especial com memoriais, independente do tema ou temas que se escolha. A co-responsabilidade assumida entre o mediador e o sujeito que aceita tal “empreitada” é de fundamental importância. O sujeito-autor torna-se responsável pela condução de sua história e a contação da mesma. Ele que elegerá o que publicar? O que não revelar? A grande tarefa de atribuir sentido e significado ao vivido. Por onde começar? Qual o pacto estabelecido?

No caso específico deste trabalho, as histórias “recolhidas” e ofertadas, entrelaçam-se e acabam por tecer e compor um rico “mosaico” que se em alguns muitos momentos a dor aparece e parece imperar, muitas das histórias a que se teve acesso revelam, deságuam na “delícia”, na assunção da “boniteza” de ser como se é, sem a negação, apesar da forte pressão a que estão submetidas, sobretudo, as mulheres negras, aqui colaboradoras da pesquisa que permitem, corajosamente abrir seus “baús de memórias” e reparti-las conosco.

Procurou-se também revelar o quanto o ato de (re) lembrar e de (re) ver essas trajetórias possibilitam as “tripulantes” nessa difícil, mas muitas vezes deliciosa viagem um empoderamento aqui entendido enquanto: “eixo que une consciência e liberdade, ativar a potencialidade criativa de alguém, como também desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas “ (FREIRE, 2008, p.165).

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

Se todas essas indagações procedem e apontam para respostas afirmativas, indaga-se: Qual o efeito da escrita do memorial sobre quem escreve? Quais as repercussões desses saberes, frutos da experiência, como saliente tão bem Larossa? De que forma essa vivência através da escrita (“escrevivência”) favorece ao sujeito-autor assumir-se como autor de sua história e a responsabilizar-se por ela? Como esses saberes in-corporados poderão auxiliar-nos na efetivação de uma construção identitária sadia e mais condizente com o que efetivamente somos?<sup>8</sup>. Enfim, trata-se de “Transformar vivências em experiências formadoras, e estas, em conhecimento” (JOSSO, 2004).

Por entender a educação como uma ação essencialmente política, aqui entendida enquanto tomada e explicitação de posições, entendemos também enquanto emancipadora, uma educação para a libertação, para a (des)colonização, para a desfeticização e conscientização, enfim, como afirma Gadotti (2004) uma educação para um outro mundo possível.

Trazer para o cenário acadêmico histórias de vida de mulheres negras, repletas de superação e empoderamento, eis o desafio a que me proponho. Quem sabe a Academia, os professores e educandos que dela fazem parte não se inspirem e busquem a efetivação da construção de novos tempos? Oxalá consiga esboçar tal intento e que de alguma forma, concreta, real, auxilie na operação de mudanças de mentalidades, que culminem, necessariamente, em mudanças de atitudes e possamos, construir, quiçá, uma educação que traga amor, vida e não morte a crianças e adolescentes, principalmente aqueles que não correspondem ao modelo ideal criado e manipulado pela classe hegemônica.

---

<sup>8</sup> Segundo Ferreira Santos (2005) temos uma dívida com a ancestralidade negro-africana que podemos saldar, sendo nós mesmos.

## REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. “Metamemórias-memórias: memoriais rememorados/narrados/ refletidos em Seminário de Investigação-Formação”. In: \_\_\_\_\_; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008. pp. 153-166.

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

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996. V. 1.

d'Adesky, Jaqcques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e anti-Racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELORY-MONBERGER, Christine. *Biographie et educatio*. Paris: Anthropos, 2003.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

FURNALLETO, Ecleide CUNICO. “Prefácio”. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008. pp. 9-13.

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

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

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. Educação Africanidades Brasil, v. 1, Brasília: CEAD, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito . . . ao sujeito em formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n 19.

LUZ, Narcimária (Org). **ABEBE**: a criação de novos valores na educação. Salvador: Edições SECNEB, 2000.

\_\_\_\_\_. “*Awasoju*: Dinâmica de expansão existencial das diversas contemporaneidades”. IN: **Revista FAEEBA**, Salvador, n° 12, jul.dez.,1999. PP. 45-73.

\_\_\_\_\_. “Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação Pluricultural”. IN: **Revista da FAEEBA**, Salvador, n 13, PP. 45-62, já./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. “Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira”. IN: **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, n. 19, PP. 61-80. Jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. “Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação”. IN: **Revista da FAEEBA**, Salvador, n 10, jul.dez. 1998. PP. 151-165.

\_\_\_\_\_. “Casa Grande, Senzala e Kilombos: Qual o Território do currículo dos cursos de formação de professores?” IN: Cadernos de Pesquisa **Sementes**, Salvador, v.2, n 3/4 jan./dez. 2001. pp. 23 – 36.

\_\_\_\_\_. “Descolonização e educação: uma proposta política de educação pluricultural”. In: Cadernos de Pesquisa **Sementes**, Salvador, v.1, jan./dez. 2000. pp. 8 – 12.

\_\_\_\_\_. “Opa Aiyê Orun: urge uma ética do futuro para a educação contemporânea”. In: Cadernos de Pesquisa **Sementes**, Salvador, v.3, n 5/6 jan./dez. 2002. pp. 75 – 87.

\_\_\_\_\_. “Parabolicamará! Uma contra linguagem à pedagogia do nomos”. IN: **Sementes**: caderno de pesquisa, Salvador, v.5, n° 7, jan/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. “África viva e transcendente”. **Salto para o Futuro**. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira, out. 2006. SECAD/MEC.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

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

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. IN: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

REIS, Vilma. “Estamos morrendo de racismo”. In: **Revista Muito**. Salvador, 06/09/2009. p. 11.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. “Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil”. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peiropólis; ABONG, 2002. pp. 73-85.

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

SOUZA, Elizeu Clementino. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 135-154.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto de. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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