

LA CONSTATACIÓN DE LA DIFERENCIA DEL "OTRO"

La profesora negra

EVA APARECIDA DA SILVA

Resumen:

Este artículo busca retratar las relaciones raciales y de etnia establecidas entre alumnos negros y no negros y, principalmente, entre ellos y sus profesoras negras, reveladas en la visión de ex alumnos sobre la experiencia del contacto y de la extrañeza ante la presencia de la mujer negra profesora en el aula.

Abstract:

This article seeks to portray the established racial and ethnic relations between black and non-black students, and primarily between non-black students and their black female teachers. These relations are revealed in former students' views of their experience of contact and their awe in the presence of a black female teacher in the classroom.

Palabras clave: relación estudiante profesor, discriminación racial; relaciones de género, Brasil.

Keywords: student/teacher relation, racial discrimination, gender relations, Brazil.

Las visiones de ex alumnos, hombres y mujeres, negros y no negros, de diferentes edades y clases sociales acerca de la profesora negra llevan a las experiencias vividas en el universo de la escuela, especialmente del aula, y se origina en un momento actual de la vida de cada uno de ellos y pueden ser aprehendidas por medio de sus memorias y narrativas.

Como considera Halbwachs (1990), recordar o rememorar no significa revivir las experiencias tal como ocurrieron, sino evocar del pasado los hechos y las situaciones que, grabados en la memoria, adquirieron un significado particular para el momento actual de la vida.

Eva Aparecida da Silva es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas y Exactas, Campus Avançado do Mucuri, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Teófilo Otoni/MG, Av. Dr. Luiz Boali Porto Salman, s/n, Ipiranga, Brasil. CE: evasilva5@hotmail.com

Para la recolección de las memorias de los ex alumnos sobre tres profesoras negras de la ciudad de Araraquara, estado de San Pablo, Brasil (Nazaré, Aparecida y Terezinha),¹ fue necesaria la metodología cualitativa de la historia. Según Silva (1999:116), la historia oral:²

[...] constituye un método que integra el campo de las metodologías cualitativas [cuya preocupación es] aprehender los procesos, acontecimientos y relaciones sociales, a partir de la perspectiva de los agentes en ellos implicados. O sea, como método cualitativo de recolección y análisis de los datos, la historia oral confiere centralidad a lo que los agentes sociales comunican, y comprenden estos elementos como fundamentales para la reconstrucción, comprensión y explicación de procesos socio históricos.

La opción por la técnica de los relatos orales,³ que pertenecen a la metodología de la historia oral, permitió establecer un recorte en las experiencias escolares vividas por ex alumnos, destacando solamente las relaciones étnico-raciales establecidas entre ellos y las profesoras. Los relatos orales fueron colectados mediante entrevistas grabadas y después transcritas. El primer paso para llegar a los 82 ex alumnos de las tres profesoras exigió el levantamiento de los diversos grupos en los que enseñaron, a lo largo de sus trayectorias, en las escuelas de la red pública de la ciudad de Araraquara.

Los grupos de ex alumnos fueron localizados mediante investigaciones en las fichas de docentes que ya habían sido archivadas en las escuelas. Se llegó a un resultado compuesto por 219 grupos (129 de la profesora Nazaré, 74 de Aparecida y 16 de Teresina) y 7 mil 707 alumnos (4 mil 594 de Nazaré, 2 mil 667 de Aparecida y 446 de Terezinha), entre hombres y mujeres.

Para llegar a 30 ex alumnos (as) por cada profesora (una población general de 90 alumnos) se optó trabajar con periodos de aproximadamente seis años, referentes a la trayectoria profesional de las tres profesoras (periodo inicial, intermedio y “de madurez”). Para componer cada uno fueron entrevistados 10 ex alumnos (5 hombres y 5 mujeres), negros y no negros, de las escuelas a las que pertenecían. Al final, sin embargo, se sumaron 30 ex alumnos para la profesora Nazaré, 30 para Aparecida y 22 para Terezinha, en total 82 ex alumnos. La mayoría de ellos fue localizada por medio de la lista de teléfonos, un número reducido a través de la indicación de antiguos

funcionarios de algunas de las escuelas (los que aún viven en el mismo barrio) y de los ex alumnos y los propios alumnos entrevistados.

Las entrevistas fueron realizadas entre el segundo semestre de 2004 y el primero de 2006 y ocurrieron, generalmente, en las escuelas donde estudiaron, en las del barrio en que viven u en otras céntricas, accesibles a todos (investigadora y alumnos), habitualmente los sábados, pues la mayoría trabaja o estudia durante la semana.

De los 82 ex alumnos, 80 están entre 16 y los 31 años de edad, excepto dos que pertenecen al periodo inicial de la trayectoria profesional de la profesora Terezinha, ambos con 45 años. La definición de esa edad ocurrió durante el proceso de composición de la muestra de 10 ex alumnos para cada periodo de la trayectoria de cada una de las tres profesionales.

Entre los ex alumnos existen aquellos que se clasifican negros o blancos, y otros pardos y morenos; un único caso en que el alumno se clasifica "japonés" (descendiente de japonés). La auto clasificación de raza/color asumida por cada uno ha sido mantenida a lo largo de las citas *ipse literis* de los discursos que expresan sus "visiones de mundo". Sin embargo, cuando nos referimos al grupo de ex alumnos los reunimos en negros (pardos, negros y morenos) y no negros (blancos y "japonés").

Tomando como referencia la autoatribución de raza/color de cada ex alumno, se observó la presencia de términos auto clasificatorios distintos y la constante tendencia de la clasificación racial brasileña en oscilar entre el modelo bipolar (negro/blanco) y el modelo múltiple (moreno, morenito, más claro, más oscuro, más oscurito, negro, blanco, etcétera).

En este artículo, me limitaré a analizar las visiones de ex alumnos, destacando algunas sobre la dimensión étnico-racial de las tres profesoras negras, insertas en un universo de predominio femenino: el magisterio, aunque asociado con la mujer blanca.

Relaciones étnico-raciales en la escuela

La escuela como institución, constituida por un conjunto de normas y reglas, ha actuado en la homogeneización y en la limitación de los principales sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolos simplemente como alumnos y profesores, sin importar sexo, edad, origen social, color/raza, experiencias vividas, expectativas, necesidades, etcétera.

Como espacio sociocultural, sin embargo, la escuela es un proceso dinámico, una construcción social permanente y llena de conflictos y nego-

ciaciones establecidas en las relaciones entre individuos en acción, concretos, sociales e históricos (hombres y mujeres, adultos, jóvenes y niños, negros y blancos, pobres y ricos) Para Dayrell (1996:140), considerar la escuela como espacio sociocultural consiste en:

[...] superar la visión homogénea y estereotipada de la noción de alumno [y profesor], dándole un otro significado. Se trata de comprenderlo en su diferencia, como individuo que posee una historicidad, con visiones de mundo, juicio de valores, sentimientos, emociones, deseos, proyectos, con lógicas de comportamientos y hábitos que les son propios. Lo que cada uno de ellos es, al llegar a la escuela, es resultado de un conjunto de experiencias sociales vivenciadas en diferentes espacios sociales. Así, para comprenderlo, tenemos que tomar en cuenta la dimensión de la “experiencia vivida”.

En la institución escuela, en la que predomina el discurso de la igualdad de tratamiento y, por consiguiente, el intento de la homogenización de un espacio que es sociocultural, las prácticas educativas discriminatorias son recurrentes; prácticas racistas implícitas y muchas veces explícitas.

Esas prácticas son procesadas tanto en la relación establecida entre alumnos(as) como entre profesores(as) y alumnos, blancos y negros, y de éstos con el material pedagógico, como el libro texto. A lo largo de los años, el libro texto ha difundido sólo las contribuciones de las “tres razas fundadoras” (blancos, negros e indígenas) a la formación de la nación brasileña, en lo que se refiere a la cocina, la lengua o la música así como la convivencia armoniosa entre ellas; la condición del negro como mano de obra esclava sometida al proyecto de la colonización portuguesa; una imagen deshumanizada y antisocial del negro (“el esclavo”, “el sin familia”, “el sin amigos”, “sin vida social”); el papel subalterno en la jerarquía social, como en las llamadas actividades descalificadas; entre otros aspectos. El libro de texto ha transmitido estereotipos racistas y ha contribuido a la baja estima de niños y adolescentes negros.

Los insultos proferidos entre los alumnos, que normalmente son dichos de niños y adolescentes blancos a los negros, tales como hediondo(a), negrito(a), negro(a), mono(a), carbón muchas veces son considerados “bromas”, están constantemente presentes en el cotidiano de las relaciones en el aula y en los pasillos de la escuela. El intento es despreciar y rebajar a niños y

jóvenes negros, tal como demuestran las investigaciones de Cavalleiro (2000), Fazzi (2006) y Silva (2003).

Cavalleiro (2000), en su estudio sobre el proceso socializador en la escuela y en la familia, trata de aprehender las relaciones raciales entre niños en edad preescolar (educación infantil), de escuelas de San Pablo (SP), la actuación de las profesoras ante las situaciones de conflicto, así como los contactos establecidos entre profesoras y niños negros y la visión de los padres. Durante la observación de los niños en el parque, la autora presencié situaciones concretas de prejuicio y de discriminación, principalmente en los momentos de disputas y a través de las injurias de los niños blancos a los negros. Tras ser hostilizados, los niños negros prefieren jugar solos, "como si nada hubiera pasado", y de esa manera vivenciar el sentimiento de dolor consecuente por el desprecio del color de su piel. Muchas profesoras, al ver tal comportamiento, se callan y permiten que los alumnos blancos lo reproduzcan.

Fazzi (2006), en un trabajo sobre la manifestación del prejuicio racial entre los niños de 6 a 14 años de edad, de dos grupos socioeconómicos diferentes, de escuelas de Belo Horizonte (Minas Gerais, MG), y la importancia de la socialización entre pares en la fijación de actitudes y prejuicios, analiza el contenido de los estereotipos que circulan en los grupos investigados por ella, tales como "negro es feo, negro se parece al diablo, los ladrones son negros" (p. 114), así como aquellos que surgen de las relaciones cotidianas vivenciadas por los niños, por medio de burla e insultos ("mono, carbón, negro"). Para la autora, una de las consecuencias, entre tantas otras, del contacto con los insultos despreciativos es el rechazo al color negro. Ella destaca entre varias declaraciones que muchos niños desean dejar de ser negros.

Silva (2003) en su trabajo con las experiencias de las profesoras negras araraquarenses cuando alumnas, aprehendió también, por medio de los relatos de las propias docentes (los recuerdos de Nazaré, Aparecida y Terezinha, cuando eran niñas) sobre el contacto con la discriminación racial.

La profesora Nazaré relató que cuando era niña era excluida tanto de los juegos con otros niños pues era pobre y principalmente negra, la llamaban "negrita del candomblé", como del espacio del aula, al "sentarse al fondo del aula", bastante lejos de la profesora y de sus elogios, los cuales eran destinados solamente a las alumnas blancas. Todo pasó cuando ella

tenía entre 7 y 9 años, edad en que no se posicionaba frente a la discriminación, sólo silenciaba su dolor. Más tarde, ya de 5ª a 8ª, entre 10 y 13 años, frente a apodos como “Mamá Dolores” (aludiendo a un personaje de la telenovela brasileña *El derecho de nacer*), y “mona”, la adolescente Nazaré “peleaba, insultaba, respondía a los insultos”.

En las relaciones con los alumnos y con la profesora, es el cuerpo negro de la alumna Nazaré el que se evidencia, sujeto a la burla e injurias despectivas de sus compañeros y a la ausencia de contacto físico y afectivo con su profesora. Cavalleiro (2000) también percibió que hay un tratamiento diferenciado y más afectuoso en la relación con los niños blancos. Con ellos ocurre contacto físico y afectivo por medio del toque en el pelo, besos y abrazos, sumados a elogios.

Gomes (2003) nos recuerda que el cuerpo es uno de los principales elementos del proceso de deconstrucción de la identidad, luego, la devaluación del cuerpo negro compromete significativamente la construcción de la identidad del niño, del joven y del adulto negro, y la escuela tiene gran responsabilidad en ese proceso, a medida que reproduce representaciones negativas sobre el negro, su cuerpo y su estética. Ella nos alerta de la necesidad de cuestionar cómo la escuela lidia con el cuerpo negro y el cabello rizado, uno de los elementos más visibles y destacados del cuerpo, con el intento de aprehender las representaciones del cuerpo negro en el cotidiano escolar, contribuyendo para revelar el prejuicio y la discriminación en la escuela, de construir “estrategias pedagógicas alternativas” que permitan comprender la importancia del cuerpo en la construcción de la “identidad étnico-racial” de alumnos y profesores negros y no negros, y como él interfiere en las relaciones entre esos individuos en el universo escolar.

Tanto la profesora Terezinha como Nazaré, recordaron haber sido excluidas de los juegos, sin embargo, no atribuyeron ningún significado racial a ese fenómeno. Terezinha lo asoció con el hecho de haber sido una niña muy “arisca”. Durante su adolescencia, la ausencia de experiencias con la discriminación fue justificada por ella:

[...] no sé si no percibía, pero nunca lo sentí; creo que a veces los negros se subestiman, ¿no? Mi padre siempre me regaló ropas para que pudiera salir, me daba plata si iba a una fiesta, entonces por eso no lo sentía, ya que mis compañeros me invitaban a salir y... (Silva, 2003:110).

De forma semejante, la profesora Aparecida relató que durante el periodo de su escolarización no tuvo contacto con la discriminación racial, sea en la infancia, sea en la adolescencia. En la primera fase porque fue una niña que exigía cuidados, por eso se sentaba cerca de la profesora; en la segunda fase, porque buscaba "observar y seleccionar muy bien" a los compañeros con los cuales podría jugar y convivir, lo que parece ser una "estrategia" para regatear la discriminación racial (Silva, 2003).

Las experiencias de discriminación racial pueden ser percibidas entre líneas de las declaraciones de las profesoras Terezinha y Aparecida sobre sus trayectorias escolares. Sin embargo, el no reconocimiento y el silencio en relación con ellas pueden ser explicados a partir de las "consecuencias del impacto que el racismo puede causar" (Gomes, 1995). El dolor y el sufrimiento, por ejemplo, hacen que muchos individuos negros prefieran, de forma inconsciente, olvidar y silenciar las experiencias con la discriminación e incluso rechazar su propia raza.

Otra consecuencia del impacto del racismo presente en las relaciones vividas por niños y adolescentes negros en la escuela, es su bajo desempeño escolar. Castro y Abramovay (2006) realizaron una amplia investigación acerca del rendimiento escolar de alumnos negros y blancos de diferentes clases socioeconómicas, de escuelas privadas y públicas, de la enseñanza básica y media de diferentes regiones del país (Belém, Salvador, Distrito Federal, San Pablo y Porto Alegre). Tomando en consideración los datos de Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica de 2003, verificaron que el bajo desempeño escolar de los alumnos negros en estas pruebas se debe al contacto con una gama de prácticas de discriminación en la escuela.

La posición socioeconómica de los alumnos ha sido la más utilizada, tanto por legos como por especialistas en educación, para explicar la desigualdad racial entre negros y blancos en la educación brasileña, incluso en el desempeño escolar. Sin embargo, desde 1995, cuando la cuestión color/raza fue introducida en las encuestas aplicadas por el Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica, se notó que el hecho de que el color/raza de los alumnos constituye unos de los principales factores que influyen en la "competencia escolar", según las autoras:

[...] los estudiantes negros obtuvieron una competencia escolar media inferior a la de los estudiantes blancos en las cinco oportunidades en que el Siste-

ma de Evaluación de la Enseñanza Básica recolectó informaciones sobre la inscripción racial de los alumnos (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003) (Castro y Abramovay, 2006:106).

Tal investigación también revela que los estudiantes blancos alcanzaron mejor rendimiento que los negros en todas las series investigadas, ya que la menor diferencia entre ellos fue constada en la cuarta de la enseñanza básica y la mayor en la octava y en la tercera de la enseñanza media; el factor socioeconómico no es suficiente para explicar la diferencia de rendimiento escolar entre alumnos blancos y negros. Los estudiantes negros están en desventaja en relación con los blancos en todas clases económicas analizadas, aun en situaciones de igualdad económica. La desventaja aumenta en las clases de mejor renta familiar y rompe la creencia de que la redistribución económica llevaría a la reducción de la desigualdad racial. Los datos informan que hay una “mayor fuerza de la discriminación racial en la medida que hay mayor cantidad de recursos –culturales, sociales o económicos– en disputa” (Castro y Abramovay, 2006:124).

A diferencia de una explicación estrictamente socioeconómica o de naturaleza racista, que subordine la falta de éxito escolar de alumnos negros a una dimensión biológica (“los alumnos negros son biológicamente menos dotados de inteligencia”) a través de test de IQ (Munanga, 2000), se comprobó que el prejuicio y la discriminación racial existentes en la escuela defienden la hipótesis de que las ideas y prácticas racistas son las responsables del efecto negativo del color/raza, sobre el desempeño escolar de niños y adolescentes negros (Castro y Abramovay, 2006).

De acuerdo con Silva (2003), muchas de las experiencias vividas con la discriminación racial por las alumnas Nazaré, Aparecida y Terezinha son semejantes a las de muchos alumnos negros en todo Brasil, no sólo el alumno negro está sometido a las prácticas racistas tales como insultos y estereotipos despreciativos, sino también las propias profesoras negras.

Contacto y extrañeza: la presencia de la profesora negra

El contacto con las profesoras negras Nazaré, Aparecida y Terezinha provoca en sus alumnos negros y no negros, muchas veces, extrañeza. La simple presencia de la profesora negra causa reacciones diversas como, por ejemplo, insultos, bromas de mal gusto, depreciación. Están en juego la diversidad cultural, la diferencia étnico-racial y la alteridad.

La diversidad cultural⁴ debe ser reconocida pues es un hecho incuestionable presente en las diversas sociedades y que constituye la historia de la humanidad. Sin embargo, no es suficiente la simple constatación de las diferencias (de sexo, "raza", edad), pues la constatación no consigue explicar las relaciones entre los diferentes individuos y grupos sociales.

Esas relaciones entre el "yo" y el "otro" son establecidas por el encuentro, por la confrontación y por el conflicto, y son influidas por el poder.

La alteridad, el "yo" y el "otro" en relación, propia de las relaciones humanas, es el tema central de la Antropología, cuyo aporte conceptual (cultural, alteridad, etnocentrismo) nos permite entender el contacto entre alumnos (as) negros y no negros, y las profesoras negras, quienes en esta relación son concebidas como el "otro", el "diferente".

De acuerdo con Jovchelovitch (1998:69), "el otro no está allá simplemente, pero surge como tal cuando es reconocido", o sea, cuando es reconocido en su(s) diferencias(s), constatada(s), de forma inmediata, en su cuerpo, como es el caso del color de piel de las profesoras negras y de otros rasgos físicos (cabello, nariz, labios).

El reconocimiento de la diferencia que constituye el "otro" deja al descubierto el sentimiento que ni todo es lo que "yo" soy, ni todos son como "yo" soy (Brandão, 1986). Lo que "yo" soy y lo que el "otro" es depende de lo que se cree ser uno y otro. Esta relación es mediada por la cultura (sistema simbólico), que revela la capacidad que los seres humanos tienen de percibir, significar e interpretarse a sí mismos (siempre en relación con) y a los otros, así como aquello que viven y experimentan (Gusmão, 2000).

El acto de reconocer, sin embargo, no significa conocer. El reconocimiento de la diferencia del "otro" provoca un sentimiento de extrañeza y de evaluación partiendo de la propia cultura del "yo", resultando en el etnocentrismo.

[el acto] de juzgar como "correcto" o "incorrecto", "feo" o "bello", "normal" o "anormal" los comportamientos y las formas de ver el mundo de los otros a partir de los propios patrones culturales. El etnocentrismo puede consistir en una descalificación de prácticas alienígenas, y también en la propia negación de la humanidad del otro (Thomaz, 1995:431).

El juicio estereotipado y descalificado que se hace del "otro" lleva muchas veces a la subyugación, la dominación y a la discriminación y, en casos

extremos, al exterminio del “otro”, y por eso no se permite que se conozca las propiedades y potencialidades del diferente. Entonces, conocer al “otro” significa “la superación del etnocentrismo, la aprehensión del diverso para comprenderlo en relación, significa relativizar el propio pensamiento para construir un conocimiento que es otro” (Gusmão, 1997:16-7).

Por todo lo dicho, en la relación establecida entre profesora y alumnos, ir más allá del reconocimiento se convierte en un desafío constante. La diferencia que constituye a las docentes, el color de piel y otros rasgos físicos, es inmediatamente comprobada por los alumnos en el momento del primer contacto y comprobada, casi siempre, a lo largo de la convivencia en el aula.

Ese contacto provoca en los alumnos extrañeza y evaluación, toda vez que parten de sus patrones culturales (etnocentrismo). No se puede olvidar que los estudiantes son individuos socioculturales que significan e interpretan las experiencias vividas de distintas formas. Pero están sometidos a las mismas imágenes estereotipadas sobre el negro: asociación del cuerpo negro con la fealdad, inferioridad, incapacidad intelectual, y con un “lugar” previamente determinado, socialmente construido en la sociedad (Gonzales y Hasenbalg, 1982).

A los individuos negros se les han atribuido un “lugar” en las actividades descalificadas (tales como limpieza urbana, servicios domésticos), en viviendas precarias, en las prisiones y hospitales psiquiátricos. En cambio, a los individuos blancos les son reservados los “lugares” que les proporcionan estatus social.

El “lugar del negro” construido por la sociedad asocia de forma automática la imagen de la mujer negra a la de la criada. Esa imagen, producida y reproducida, ha sido a lo largo de la historia divulgada tanto por las telenovelas como por las historias de nuestra niñez (¿quién no se acuerda de la tía Anastacia de Monteiro Lobato?) y por las cartillas que alfabetizaron tantos niños, como la *Caminho Suave*.

La inmediata revisión de los libros didácticos infantiles específicos de las diversas áreas del conocimiento (Historia, Portugués, Geografía) mostraron las imágenes estereotipadas, despreciativas y discriminatorias del negro (subalterno, sumiso), y de la mujer negra. Bandera política del Movimiento Negro desde 1978, el combate al racismo en los libros didácticos se convirtió en una preocupación no sólo de los activistas negros, sino a partir de ellos y también del gobierno federal, sin olvidar a educadores e investigadores.

En 1987-1988, representantes de las organizaciones negras de todo el país, técnicos e investigadores, participaron de la evaluación de los libros didácticos promovida por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) e hicieron un balance de la situación de discriminación existentes en estos textos (Gonçalves y Silva, 2000).

Según Rosemberg *et al* (2003), es sólo a partir de 1996,⁵ con la implantación del proceso de evaluación pedagógica de los libros inscritos en el PNLD, que se tiene, por el gobierno federal, una acción destinada específicamente para los componentes racistas de los libros didácticos: en 1997-1998, éstos no podrían expresar prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad, y demás formas de discriminación; en 1999-2000, no podrían difundir prejuicios de origen, color, condición socioeconómica, etnia, género y otras formas de discriminación.⁶

En el grupo de ex alumnos de cada una de las profesoras negras de la ciudad de Araraquara (Nazaré, Aparecida y Terezinha), gran parte reconoce haber extrañado la presencia de estas docentes en el universo de la escuela y, en especial, en un aula.

Para una de las ex alumnas de Nazaré (29 años, negra), el primer contacto con la profesora provocó dudas cuestionables en cuanto a la presencia de la mujer negra en una profesión que está centrada en el saber formal e intelectual auténtico, que en su gran mayoría es constituida principalmente por mujeres blancas. La mencionada alumna llegó a comparar a Nazaré con un dibujo de una mujer conocida como Zazá, personaje que está ilustrada en la cartilla *Caminho Suave*, como criada. "Siendo así, ¿cómo podría Zazá ser una profesora?"

No sólo esta ex alumna, otras también habían encontrado única la presencia de la profesora Nazaré en un "lugar" que, socialmente, se atribuye a las profesoras blancas:

[...] en general las personas están más acostumbradas con los profesores blancos, cuando una persona de otro color llega, en este caso el negro, es generalmente una cosa muy distinta... (24 años, negra).

[...] venimos de una sociedad donde los profesores son blancos, entonces yo estaba siempre acostumbrada, porque en el Sesi no había profesores negros (27 años, negra).

Si, por una parte, la diferencia que constituye el “otro” –la profesora negra– intimida, por la otra, atrae (Brandão, 1986). El “otro” es lo que “yo” no soy, pero lo que “yo” soy se constituye de lo que el “otro” es. Sin embargo, si el miedo ocurre del reconocimiento de la diferencia del “otro”, también la atracción se hace presente por verme reflejado en la imagen de ese “otro”.

El miedo y la atracción estuvieron presentes en el primer contacto de dos ex alumnas con Nazaré, aunque ambas hubiesen convivido con otra profesora negra, y una de ellas con los negros de la familia. Las alumnas se “asustaron” con la manera de vestirse y al peinado de la profesora:

Me asusté cuando llegué al aula, porque la profesora Nazaré tiene un tipo distinto de lo que estaba acostumbrada. En la segunda serie, aunque había tenido una profesora..., la cual se llamaba Regina, y en la familia de mi madre todos son negros, la profesora Nazaré se viste diferente de la gente de mi familia, se porta muy diferente también... La profesora Nazaré siempre usa bisuterías hechas de coco, siempre está vestida distinta de lo que estoy acostumbrada ver, de vestido, hecho de un estilo distinto. Yo le pregunté a mi madre “por qué Nazaré era tan diferente de la gente de nuestra familia”, los cuales eran negros, y mi madre dijo que “cada uno tenía su modo de ser, que le gustaba su pelo arreglado de aquella manera” (23 años, negra).

El impacto que tuve es porque comenzó diferente, ella se vestía diferente, uno no está acostumbrado, ella vestía esas faldas pintorescas, las blusas, ropas tipo afro, unas faldas largas, sueltas, las blusas bien coloreadas (26 años, blanca).

El aspecto “afro” al vestirse, maquillarse y el peinado de la profesora Aparecida también fue la razón por la cual una de sus ex alumnas se sorprendió (26 años, negra), y que en su declaración pareció atribuir a sus colegas y no a sí misma. Este tipo de extrañeza no fue mencionado por ninguno de los ex alumnos anteriores de la profesora Terezinha.

Una de las ex alumnas de Nazaré (23 años, negra), mencionada anteriormente, interpretó el contacto con la profesora negra a partir de dos momentos distintos de su formación escolar: la segunda serie de la educación básica, con ocho años de edad, y el colegio, con 16 años.

Para ella, la extrañeza ante la visión del “diferente”, en este caso la mujer negra profesora, es común entre los niños, que normalmente no la ocultan.

Los jóvenes, a la vez, estarían más acostumbrados a las diferencias o en "simular reacciones" que enmascaran la extrañeza.

Según Iturra (1992), el niño elabora su propia explicación apropiada del mundo al comparar lo que ve y lo que oye y, creando un mundo de suposiciones, busca probar si su realidad es probable o improbable. De este modo, el niño ya antes de los seis o siete años de edad atribuye los significados al color de la piel por medio de las relaciones que establece con sus pares, en los juegos, ya sea en la familia, por la calle o en la escuela, pero ellos no tienen una noción definida respecto del significado social que esta diferencia asume. Los jóvenes, comparados con los niños, tienen mayor "conciencia" del significado social de las diferencias (de raza/color, de sexo, de clase) y de los papeles atribuidos a cada ciudadano (Silva, 2003).

Es posible deducir que estos jóvenes alumnos perciben, sí, la diferencia que constituye la profesora negra y que observaron las reacciones de los otros en relación con ella. Sin embargo, disimulan sus propias reacciones. En comparación con los niños tienen mayor facilidad en disimular y, muchas veces, cuando no disimulan pueden ser "cruels".

De acuerdo con uno de los ex alumnos de la profesora Nazaré (21 años, blanco), que también vivió con ella momentos distintos de su formación escolar, el tercero y cuarto años de sus estudios básicos, y en el primero de la educación media, la discriminación contra la profesora negra es más ofensiva en el periodo de la educación media, cuando los alumnos están en la edad de 14 a 17 años.

En el tercero y cuarto años de la enseñanza básica, en la que los alumnos tienen entre 9 y 10 años, la discriminación ocurría muy discretamente, por medio de bromas desagradables, hechas por medio de murmullos despectivos ("monaaaaaaaaa..."), de risitas, miradas irónicas, y que por eso no siempre eran identificadas. En la educación media, las expresiones ofensivas sonaban hacia fuera en voz alta, dirigidas a un punto "cierto", la profesora negra, algunas veces emitidas por un emisor conocido y otras no.

Si, por una parte, la profesora negra ("extraña", "rara") supera la "posición" de criada, por otro, tiene dificultades de romper los estereotipos de inferioridad y de incapacidad intelectual destinada de una manera general a los ciudadanos negros.

Las visiones de mundo demuestran que, en el ejercicio de la profesión de enseñanza, principalmente al principio del año escolar, la profesora

Nazaré no era “tomada en serio” a causa de su condición racial. Nada de eso sucedió con los profesores no negros.

[...] había mucha broma, no la tomaban muy en serio, tanto como tomaban a otros profesores. Era divertido porque ella era mucho mejor que los otros profesores que había por allí. Solamente ella fue capaz de demostrar la persona y la profesional que era (ex alumna de la profesora Nazaré, de 29 años, negra).

[...] al principio sus clases eran muy tumultuosas, la gente no le daba mucha atención, pero después comenzaron a mostrar más interés, ella conquistó a todos los alumnos... (ex alumna de la profesora Nazaré, 26 años, negra).

La creencia en la inferioridad y en la incapacidad intelectual del negro que está presente en el imaginario del colectivo social quita la legitimidad de la capacidad profesional de la profesora negra y, como consecuencia, legitima a los demás docentes, no negros. Por lo tanto, en el transcurso del año escolar compete al profesor negro probar su capacidad, para así conquistar la confianza de los alumnos.

Las “bromas” destinadas a la profesora negra asumen por lo menos dos significados: primero, la broma es sinónimo de juerga, de dispersión, y tiene el objetivo de impedir que imparta sus clases, puesto que ella es considerada incapaz e incompetente o porque está “fuera de su sitio” social permitido; en segundo lugar, “la broma” demuestra despreciación, descalificación de las características que constituyen la mujer negra profesora y hasta la deshumanización, especialmente con el uso de apodos⁷ como “mono”, “carbón”, “gorila”. Ellos significan, sobre todo, la forma por las cuales los alumnos ocultan y disimulan la discriminación étnico-racial, en el intento de ocultar el racismo explícito.

[...] vas a tener clases con la mona, eso tenía que ser clase de Ciencias y no de Geografía, porque era Geografía e Historia, también tuvimos OSPB, entonces hubo un cambio y lo dejamos. Yo misma, siendo negra, jugaba con el negro como si no fuera gente (ex alumna de la profesora Nazaré, 29 años, negra).

[...] siempre creábamos bromas... “ah, ya viene la negra” (ex alumno de la profesora Nazaré, 24 años, blanco).

Siempre hay alborotadores que hacen mucho desorden en el aula y empiezan a decir "vaya, profesora negra" (ex alumna de la profesora Nazaré, de 24 años, negra).

[...] decíamos chistes sobre su color, no para que ella escuchase, pero entre algunos alumnos, llegué a oír "mona" (ex alumna de la profesora Aparecida, 30 años, blanca).

[...] nosotros nos burlábamos de ella porque tenía una voz gruesa, entonces le decían gorila (ex alumno de las profesoras Terezinha y Aparecida, 19 años, blanco).

[...] no la llamaban por su nombre, pero por su color de piel, utilizaban "negra", la profesora negra. Estos alumnos se referían a ella de este modo sin que ella supiera (ex alumna de la profesora Terezinha, 18 años, morena).

Las "bromas" se convierten en la forma más eficiente de expresar la extrañeza y la resistencia a las profesoras negras, igual cuando no se los dicen directamente, pero sí en los alrededores de las aulas, en las ruedas de los amigos formadas en los pasillos o en el patio. Muchas de estas "bromas" son conocidas por ellas, cuando todavía eran alumnas, particularmente por la profesora Nazaré. Este tipo de experiencia ha actuado en la reproducción de prácticas racistas de una generación a otra. El proceso del desprecio, de la descalificación y la deshumanización puesto en práctica en el primer contacto con la profesora negra también sigue durante todo el año escolar, en especial en los momentos de insatisfacción del alumno con las peticiones de la escuela y los trabajos extras escolares pedidos por el profesor.

Las actividades "para casa" como los seminarios, las pruebas, y sus posibles resultados, principalmente las notas no deseadas, provoca la "irritación" de los alumnos y causa la discriminación racial contra la profesora negra.

[...] aquella mona me dio nota baja, aquella mona no se qué (ex alumna de la profesora Nazaré, 26 años, blanca).

[...] siempre que se irritaban con ella o que ella hiciera alguna cosa, o que diese mucho trabajo, hacían comentarios racistas. Yo mismo ya los he oído algunas veces... (ex alumno de la profesora Nazaré, 21 años, blanco).

La discriminación racial se manifiesta frente a la posición “rígida”, “imponente” y “rigurosa” asumida por las profesoras en algunos momentos de sus prácticas profesionales.

El punto de vista de dos ex alumnos de la profesora Nazaré y una ex alumna de Terezinha demuestran que este tipo de actitud está asociada con el hecho de que estas profesoras exigían responsabilidad, compromiso y aplicación en los estudios, es decir, imponían y solicitaban respeto profesional y, en el caso de Nazaré, también exigía que la respetaran por su origen negra:

[...] era siempre muy rígida, pedía que las cosas estuviesen siempre al día, que los alumnos no faltasen a las clases, deseaba que los alumnos prestasen más atención... los alumnos quedaban muy irritados con esto (ex alumna de la profesora Nazaré, 23 años, negra).

[...] Nazaré, lo digo con sinceridad, nunca fue muy querida por los alumnos, yo creo que uno entre diez la querían, creo que era justo porque ella se imponía como profesional (ex alumno de la profesora Nazaré, 26 años, blanco).

Normalmente todos la respetaban, porque ella era muy rigurosa, todos respetaban su color. Por lo que recuerdo nunca hubo prejuicio. A veces jugaban con su color, pero no la ofendían, porque ella es muy rígida. La gente bromea con la profesora Terezinha, pero no directamente con ella, entre los compañeros (ex alumno de la profesora Terezinha, 19 años, blanco)

Más allá de la rigidez y de las exigencias hechas por las profesoras, tal como relataron los alumnos, la “irritación” y las “chanzas” no pasan de mecanismos para exteriorizarse y, al mismo tiempo, para la disimulación del racismo, accionado por la desestabilización del modelo del profesor predominante entre la mayoría de los alumnos: el profesor blanco, “autoridad” y “ser supremo”, es decir, aquél que debe dominar y a quien los alumnos deben obediencia.

La posición de enseñanza asumida principalmente por la profesora Nazaré, pero también seguida por Terezinha, se opone al estereotipo del negro sumiso, por lo tanto, del profesor que debe sujetarse y, con esto, estar abajo de todo y de todos.

[...] yo quedé medio impresionada por la manera que ella hablaba, porque se imponía, no había blandura (ex alumna de la profesora Nazaré, 26 años, blanca).

Para esta alumna, la posición de la profesora Nazaré representa compromiso y profesionalismo, no obstante asume una postura de autodefensa frente a la posibilidad de discriminación:

[...] ella exigía que la respetásemos, lo que era lo más correcto... ella se empeñaba mucho en transmitir esto, "vamos a respetar" porque ella sufría mucho (ex alumna de la profesora Nazaré, 26 años, blanca).

De hecho, las experiencias con la discriminación causan el sufrimiento y, por lo tanto, nos armamos de mecanismos de autodefensa, tal como los utilizados por las profesoras Nazaré y Terezinha (rigidez, imposición). Sin embargo, el sufrimiento también puede generar indignación y resistencia.

En el caso de la profesora Nazaré, la indignación y la resistencia están muy presentes, de una forma más eficaz, en el proceso de su afirmación como negra y en la tentativa constante de romper con los estereotipos de incapacidad intelectual y de sumisión tanto del negro como de la mujer negra, y de la destrucción de mentalidades (o visiones de mundo) racistas a través de su práctica docente.

La profesora Terezinha, a la vez, se defiende del racismo y de la discriminación de manera inconsciente, acentuando exacerbadamente su profesionalismo, pero ella poco se indigna y se opone a la destrucción de mentalidades, según lo demostrado en la investigación sobre su práctica de enseñanza con la "cuestión racial" (Silva, 2003).

Como las profesoras Nazaré y Terezinha fueron consideradas portadoras de una postura rígida, Aparecida fue recordada por el grupo de sus ex alumnos como una profesora afectiva, con una "manera alegre y relajada de ser". Con excepción de una ex alumna (25 años, blanca), que la juzga agresiva y con cierta dificultad para enseñar matemáticas. La alumna no explicita la discriminación étnico-racial vivenciada profundamente por la profesora en la relación con los alumnos, y atribuye su insatisfacción, así como la de sus colegas, al hecho de la profesora Aparecida "no explica bien". Sin embargo, la discriminación étnico-racial es una realidad, particularmente en el momento en que la alumna relata la necesidad de la profesora

de imponerse, puesto que “no es sólo porque ella es negra que va a hacer lo que quiere”.

Hubo impacto, no porque ella era negra, por su agresividad, o el hecho de que ella no explica bien, cuando empezó a dar clases los alumnos tuvieron miedo de la manera que actuaba, hablaba, explicaba el contenido. En el momento en que salía, comenzaban a insultarla, ellos no veían la hora que terminasen las clases para que se fuera. Los alumnos no entendían lo explicado y preferían preguntar a los compañeros qué habían entendido. Yo mismo preguntaba a mis amigos. No había conversaciones durante las clases porque la temían. Y si ella escuchaba algo nos echaba afuera. Desde el primer día impuso respeto, no es porque ella es negra que va a hacer lo que quiere (ex alumna de la profesora Aparecida, 25 años, blanca).

Por otra parte, los ex alumnos que la juzgaban amable, alegre y relajada atribuyen la falta de extrañeza frente a la profesora negra a estas características y alegan que éstas eximían las experiencias con la discriminación racial. Sin embargo, uno de ellos divulga que la profesora no era inmune a la discriminación, puesto que, una vez más, se manifestaba a través de las “chanzas”.

[...] no hubo tanto asombro, no, no hubo; porque ella tiene un carácter bien alegre. Entonces ya llegó haciendo juerga en el aula y nadie se quedó preocupado con esta cuestión de color. Ella jugaba a veces y por eso todos se acostumbraron con la manera que ella actuaba. Solía referirse a sí misma como “negra”. Lo hacía de broma, para relajar [...] Intentaba pasar a los alumnos como ella era, para que nadie murmurase por la escuela, creo. Si un alumno sacaba una nota baja la insultaban, esto solía ocurrir a menudo (ex alumno de la profesora Aparecida, 18 años, moreno).

Incluso divulga que la profesora Aparecida también se protegía de la discriminación étnico-racial de manera distinta de las otras dos. Más que el énfasis en el profesionalismo, ella que buscaba destacar algunas de sus otras calidades, como afectividad, alegría y relajación, y “bromear” con su propia negritud, antes que los alumnos lo hicieran.

Si, de una forma aparente, la postura docente de la profesora Aparecida sugiere su afirmación como negra, y al mismo tiempo la subvaloración de su imagen negra al “bromear” consigo misma, esta postura también sugiere

re la desconsideración a la existencia del racismo y la necesidad de posicionarse frente a esta problemática.

La profesora Nazaré fue la única en percibir y relatar, en Silva (2003), la extrañeza y las actitudes discriminatorias, que actúan muchas veces bajo la forma de "bromas", que su presencia provocaba en sus alumnos negros y no negros. Ella elaboró las representaciones respecto de cómo sus alumnos la "miraban", es decir, cómo ellos "veían" a la profesora negra y muchas de sus representaciones pudieron ser evidenciadas por medio de las visiones de mundo de sus ex alumnos.

Esta percepción no fue declarada por las profesoras Aparecida y Terezinha en Silva (2003), sin embargo, llega a tornarse visible en las visiones de sus ex alumnos. Entre éstas existen aquéllas en que la extrañeza a la presencia de la profesora negra no es declarado por el propio alumno ni tampoco observado por él entre sus compañeros, sin embargo, es la minoría frente a la mayoría la que reconoce haber extrañado la presencia de la profesora negra en la escuela y, particularmente, en el aula.

Consideraciones finales

En los análisis científicos a finales del siglo XIX e inicio del XX, mujeres y negros fueron considerados similares en su "inferioridad", comparados al hombre blanco "superior", pues eran impulsivos, emocionales, imitadores, incapaces del raciocinio (Stepan, 1994).

En el proceso comparativo de aquel periodo, la mujer blanca se acercaba al hombre negro en los atributos relacionados a la inteligencia y al comportamiento social, y ambos se distinguían del hombre blanco. La mujer negra, a la vez, considerados los mismos atributos, ocupaba la última escala de clasificación, quedando abajo del hombre negro, de la mujer y del hombre blancos.

El proceso de naturalización de las categorías negro y mujer parte de la idea de que el individuo "nace negro" y/o "nace mujer", portador de características de comportamiento vistas como parte de su esencia y que, por lo tanto, marcan su índole. Sin embargo, siguiendo la lógica descrita por Beauvoir (1980), "no se nace mujer, se convierte en mujer", así como "no se nace negro, se convierte en negro" (Souza, 1983).

Desde esta perspectiva, la mujer negra puede ser vista como sujeto dos veces estigmatizado, por el género y, sobre todo, por la "raza". Ser mujer y negra en Brasil representa dolor y emoción, resistencia e indignación contra

la constante discriminación sexual y, principalmente, racial (Gonçalves y Silva, 1990). Implica, también, la necesidad de repensar su “lugar” dentro de la sociedad brasileña, en particular como profesora negra.

Las mujeres negras fueron, inicialmente, excluidas del proceso de ascensión a la docencia. Según Muller (1999:27), el acto de educar cupo solamente a aquellas profesoras consideradas como “física y psicológicamente sanas, y, por lo tanto con fenotipo europeo que representase un Brasil que aún no existía, pero que nuestras élites soñaban que existiría al final de algunas generaciones”.

En este momento, en el que el magisterio fue pensado como profesión responsable de la formación de las generaciones que llevarían el país al progreso, cupo a la mujer asumir la “misión” de cuidar y de educar niños, cualidades inherentes a su “función” materna (Almeida, 1996).

Con la expansión del sistema de enseñanza en todo el país (Cunha, 1989), con la creación de cursos normales nocturnos (Campos, 2002) y, posteriormente, con los cursos de formación de profesores en la enseñanza secundaria, algunas mujeres negras conquistaron, poco a poco, el campo profesional docente. Al conquistar el magisterio, sin embargo, ¿es posible que esas mujeres hayan roto con las imágenes que asocian el color de su piel con la idea de inferioridad e incapacidad intelectual?

La “mirada” de los (as) ex alumnos (as) a las profesoras negras de Araraquara indica que la extrañeza frente a la presencia de la mujer negra en el universo del aula ocurre, sobre todo, por cuenta de su condición como negra.

Entonces, si el magisterio se convierte en un espacio mayoritariamente femenino, una conquista de las mujeres frente a las relaciones establecidas con los hombres, el ejercicio de la profesión docente, fundamentada en el saber formal e intelectual, no se atribuye, por la sociedad y por los ex alumnos, a todas las profesoras indistintamente. Al contrario de la profesora blanca, la negra debe “probar”, diariamente, su capacidad.

Notas

¹ La profesora Nazaré nació en 1952, en Araraquara/SP; se graduó en Ciencias Sociales e Historia, y posee una maestría en Sociología. Inició su carrera en el magisterio en 1983, en escuelas rurales de 1ª a 4ª series de la enseñanza básica; ha enseñado Historia en básica y secundaria. La profesora Aparecida nació en 1963, en Araraquara SP; se graduó en Mate-

máticas; su inicio en el magisterio ocurrió en 1988, de 1ª a 4ª serie y, después, de 5ª a 8ª donde aún enseña Matemáticas. La profesora Terezinha nació en 1945, posee un curso preparatorio para el magisterio, lo que hoy corresponde a la secundaria; inició su carrera en 1969. Trabajó toda la vida en la enseñanza básica y se jubiló en 2002.

² Kosminsky (1999) apunta la diferencia, de manera gráfica, entre la Historia Oral y la historia oral (con minúsculas). La Historia Oral es una línea de la Historia y la historia oral es el método de investigación usado por la Sociología o, por las Ciencias Sociales. Si la Historia Oral tiene la preocupación de juntar y sistematizar los datos con el intento de constituir los archivos orales, la historia oral busca interpretar el material recogido por el investigador, a partir del problema propuesto por la investigación, con el objetivo de desenmascarar los caminos desconocidos de las relaciones sociales y, con esto, producir un conocimiento crítico sobre la realidad. No hay, por lo tanto, una preocupación con la constitución de archivos y de relatos orales como documentos.

³ En los relatos orales, el informante comenta sus experiencias de vida, de aquello que fue establecido por el investigador para las experiencias que desea investigar. Es por eso que el investigador puede intervenir en cualquier momento de la narrativa, mediante la necesidad de traer al informante al tema que se desea tratar. Las entrevistas pueden agotarse en una sola reunión y las declaraciones pueden ser más cortas (Queiroz, 1988).

⁴ La diversidad cultural contiene las diferencias (sexo, "raza", clase social, edad) y representa el universo de las relaciones entre el "yo" y el "otro", relaciones, éstas, sumergidas en un espacio (contexto histórico) y tiempo específicos e interpuestos por el poder. La(s) diferencia(s) que constituye el "otro", generalmente solamente es constatada a partir de ciertas características fenotípicas ob-

servadas de forma inmediata, como es el caso del color de la piel y de otros rasgos físicos representativos, por ejemplo, de la diferencia racial. La simple constatación de la diferencia no nos permite aprehenderla y conocerla en sus características y potencialidades. En la mayor parte del tiempo es manipulada de forma corrupta, conduciendo a los procesos de subyugación, dominación y discriminación.

⁵ La necesidad del combate al racismo en los libros didácticos está presente en la agenda del Movimiento Negro desde 1978, y se ha destacado: en los consejos de la Comunidad Negra, estatales y municipales; en un documento entregué al entonces Presidente Fernando Henrique Cardoso, en 1995, con la Marcha Zumbi Contra el Racismo, Por la Ciudadanía y la Vida; en informe de la III Conferencia Mundial de las Naciones Unidas Contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia e Intolerancias Correlacionadas; y en el Programa Nacional de Derechos Humanos.

⁶ Los libros evaluados por el PNLD reciben la clasificación siguiente: recomendados con distinción; recomendados; recomendados con restricción; no recomendados o excluidos. Entre los excluidos está el *Banzo, tronco y senzala*, de Elsi Nascimento y Elzita Melo Quinta, publicado por la editorial Habra, en 1996. Fue requisado y prohibido de circular en 2003 por propagar imágenes violentas y discriminatorias contra los negros.

⁷ De acuerdo con Silva (1995), la sustitución del nombre por apodos peyorativos descalifica, inferioriza y deshumaniza el ciudadano negro, destituyéndolo de su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Almeida, Jane Soares de (1996). *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, tesis de doctorado, San Pablo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1986). "O outro: esse difícil", en *Identidade e Etnia: Construção da Pessoa e Resistência Cultural*, San Pablo: Brasiliense, pp. 7-9.
- Campos, Maria Christina Siqueira (2002). "Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão", en Campos, Maria Christina; Silva, Vera Lúcia (orgs.). *Feminização do magistério: vestígio do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista (SP): EDUSF, pp.13-37.
- Castro, Mary Garcia y Abramovay, Miriam (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, Brasília (DF): UNESCO/ INEP/ Observatório de Violências nas Escolas.

- Cavalleiro, Eliane dos Santos (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, San Pablo: Contexto.
- Cunha, Célio da (1989). *Educação e autoritarismo no Estado Novo*, San Pablo: Cortez.
- Dayrell, Juarez (1999). "A escola como espaço sócio-cultural", en *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*, Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, pp.136-161.
- De Beauvoir, Simone (1980). *O segundo sexo*, Río de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fazzi, Rita de Cássia (2006). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*, Belo Horizonte (MG): Autêntica.
- Gomes, Nilma Lino (1995). *A mulher negra que vi de perto*, Belo Horizonte: Maza Edições.
- Gomes, Nilma Lino (2003). "Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo", *Educação e Pesquisa*, San Pablo, vol. 29, núm. 1, pp. 167-182.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira y Silva, Petronilha Beatriz (1990). "Organização das mulheres negras, hoje", *Revista de Cultura Vozes*, año 84, núm. 2, mar/abr.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira y Silva, Petronilha Beatriz (2000). "Movimento negro e educação", *Revista Brasileira de Educação*, San Pablo, pp. 134-158.
- Gonzalez, Lélia y Hasenbalg, Carlos (1982). *Lugar de negro*, Río de Janeiro: Marco Zero.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes (1997). "Antropologia e educação: origens de um diálogo", en *Antropologia e Educação. Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, Cadernos Cedes 43, Campinas (SP): Papirus.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de (2000). "A noção de cultura e seus desafios", *Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (Atas)*, San Pablo: FE/USP, p.387-8.
- Halbwachs, Maurice (1990). *A memória coletiva*, San Pablo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Iturra, Raul (1992). "O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória", *Revista Portuguesa de pedagogia*, año XXVI, núm. 3, pp. 493-501.
- Jovchelovitch, Sandra (1998). "Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais", en Arruda, Ângela (org). *Representando a alteridade*, Petrópolis (RJ): Vozes.
- Kosminsky, Ethel V. (1999). "A utilização do dado qualitativo e a subjetividade do pesquisador", en Maria Isaura Pereira de Queiroz *Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia*, Marília (SP): Editora Unesp.
- Müller, Maria Lúcia Rodrigues (1999). *Professoras negras na Primeira República. Cadernos PENESB*, núm.1, Niterói (RJ): Intertexto.
- Munanga, Kabengele (2000). "O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do 'alunado' negro", en Azevedo, José Clóvis; Gentile, Pablo (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*, Porto Alegre: UFRGS, pp. 245-257.
- Queiroz, Maria Isaura (1988). "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'", en Simson, Olga de Moraes von (org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*, San Pablo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Rosemberg, Fúlvia; Bazilli, Chirley y Silva, Paulo Vinícius B. da (2003). "Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura", *Educação e Pesquisa*, San Pablo, vol. 29, núm. 1, pp. 125-146.

- Silva, Consuelo D. (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Silva, Eva Aparecida da (2003). *Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara*, tesis de maestría en Educación, Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- Silva, Eva Aparecida da (2008). *Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos*, tesis de doctorado en Educación, Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- Silva, Marcelo Kunrath (1999). "Uma Introdução à História Oral", *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.ol. 9, pp.115-141.
- Souza, Neusa Santos (1983). *Tornar-se negro*, Río de Janeiro: Graal.
- Stepan, Nancy Leys (1994). "Raça e Gênero: o papel da analogia na ciência", en Hollanda, H.B. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*, Río de Janeiro: Rocco.
- Thomaz, Omar Ribeiro (1995). "A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade", en Silva, Aracy L. y Grupioni, Luis Donizete B. (orgs.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º. e 2º grau*, Brasília (DF): MEC/MARI/UNESCO, pp.425-444.
- Vieira, Ricardo (1995). "Mentalidades, escola e pedagogia intercultural", *Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 4, pp. 127-147.
- Vieira, Ricardo (1996). "Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade", en Iturra, Raul (org.). *O saber das crianças. Cadernos ICE*, 3, Instituto das Comunidades educativas, Setúbal, pp. 129-155.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2009

Dictaminado: 6 de abril de 2009

Aceptado: 27 de abril de 2009