

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Kelly da Silva

Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça

**Juiz de Fora
2020**

Kelly da Silva

Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, KELLY DA .

Trajetórias de professoras negras : educação, gênero e raça /
KELLY DA SILVA. -- 2020.
218 f.

Orientador: Anderson Ferrari

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2020.

1. Raça. 2. Gênero. 3. Mulheres Negras. 4. Política de Cotas. 5.
Políticas Públicas. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

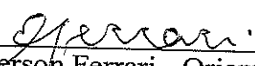
Kelly da Silva

"Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça"


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020.

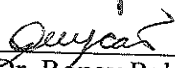
BANCA EXAMINADORA



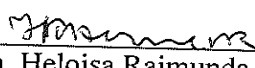
Dr. Anderson Ferrari - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora




Dra. Carolina dos Santos Bezerra Perez
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Heloisa Raimunda Herneck
Universidade Federal de Viçosa



Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho à memória minha mãe, Sebastiana da Silva, mulher negra, analfabeta, mãe solteira e pobre, que enfrentou todos os desafios do racismo, classismo e machismo para cuidar de seus três filhos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Anderson Ferrari, que me acolheu nessa proposta de orientação, acompanhando e me apoiando frente aos desafios que enfrentei durante esse processo. Me acompanhou também no processo de Mestrado e, só tenho a agradecer pela amizade e profissionalismo tão dedicados. Obrigada por não desistir de mim e não me deixar desistir desse trabalho, saiba sempre de minha amizade e respeito pela pessoa que é. Muito obrigada!

À minha família, minha irmã Keilla da Silva Fernandes, meu irmão Luciano Oliveira da Silva e aos meus sobrinhos, Luan Oliveira e Júlio César da Silva Fernandes, que compreenderam minha ausência nesses anos e me apoiam nesse desejo pelo conhecimento. Amo vocês!

À banca que me acompanha desde o início no desenvolvimento desse trabalho, com orientações valiosas para sua conclusão, Julvan Moreira de Oliveira, Carolina dos Santos Bezerra, Roney Polato de Castro, Heloisa Raimunda Herneck e com o apoio, agora, da professora Vanessa Regina Eleutério Miranda, todo encontro com cada um de vocês sempre é aprendizado, muito obrigada!

Às professoras, mulheres negras, “sujeitos” dessa pesquisa, com suas histórias de vida e experiências partilhadas a mim, meu muito obrigada, seguiremos juntas na luta por uma educação antirracista!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, que compreenderam minhas dificuldades e permitiram que eu pudesse concluir o trabalho, com extensão do período para defesa, de acordo com as normas do programa. Aos professores e funcionários do PPGE meu muito obrigada!

Aos colegas e professores da Universidade do Estado de Minas Gerais, especialmente aos do campus Ubá, mas não só, fiz amigos em várias unidades da UEMG. Que me apoiaram e torceram para que eu concluísse essa etapa, que apoiam na gestão da Unidade e compartilham dos anseios por uma educação pública de qualidade, obrigada!

Aos amigos que me manteve distante durante esse processo, Thomaz Spartacus, Nathalye Nallon, Cassiano Amorim, Diego, Danilo, Marcela, Rafaela, Mariana Meggiolaro, Paula Inácio, Dora Mafra, Erika Paula, Fabrício, Eliana Gonzaga, Wilka França, Tatiana, Cássia Pires, todos vocês são muito importantes em minha trajetória, que renovemos os laços de afeto.

Aos novos amigos, especialmente nessa reta final, que me apoiaram e torceram comigo em cada etapa concluída, essa conquista também é de vocês. Por essa energia positiva que me alimentou, em momentos de solidão e dificuldades, obrigada! Renata Tostes, Catarina Sousa, Clara Lins, Sofia Brito, Priscila Paschoalino, Viviane Modesto, Camila Cravo, Rodrigo Fialho, Maria Aparecida (Tida), Cristiane França, Edmar Fourax, Lusiane Fialho, Wanderica Ferraz, Nilza, Orcione, Aline Ângelo, Alexandra, Patriciane, Luciana Resende, Cristiana Resende, Debora Guimarães, Leticia Costa, Grace Kelly Maria Costa e Aline Avellar.

E por último, mas não menos importante, aos meus orixás e ancestrais, mulheres negras que vieram antes de mim, abrindo caminhos e lutando para que hoje estivéssemos aqui. Sou do axé, não nego a minha fé. Amo ser de Oxóssi e Iemanjá!

RESUMO

A presente tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pretendeu investigar a seguinte questão: como as egressas cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG-Belo Horizonte se construíram como professoras e lidam com a temática da interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula? E, ainda, como se sustenta a sua atuação nas instituições escolares? Para tal, observaram-se tanto a formação inicial quanto a continuada, considerando que o fazer-se professora diz de um processo contínuo que vai da entrada na graduação às questões do exercício da docência que nos convocam constantemente a colocar nossas formas de pensar e agir sob suspeita, o que nos dessubjetiva-subjetiva. Inicialmente, buscou-se conhecer como se constituíram as histórias do movimento feminista e do movimento feminista negro. Em seguida, procede-se a uma relação com possíveis construções que as vinculam ao processo de desenvolvimento de políticas públicas para cotas, posteriormente, aos estudos sobre gênero e raça e a composição de identidades e subjetividades. Como procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram utilizadas a análise dos documentos que produzem discursos sobre a política de cotas e como eles estão dizendo da relação entre raça e gênero na Universidade pública, especialmente na UEMG, e a produção da área. Para além desses procedimentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-alunas cotistas do curso de Pedagogia da UEMG-BH e que hoje estão em sala de aula. A trajetória escolar das entrevistadas até o Ensino Médio demonstra que elas sofreram violência, discriminação e preconceito racial desde a Educação Infantil. Algumas citaram a importância das políticas de ações afirmativas e a necessidade de que os professores estejam capacitados para lidar com a temática em sala de aula e em todo ambiente escolar. Descrevem que não viram na infância e adolescência ações de suas professoras para inibirem as violências que sofriam e que, ainda hoje, existem muitas barreiras para atuarem com a temática. No entanto, existem mais possibilidades para o desenvolvimento de práticas que contribuem para a eliminação do racismo na escola. Essas mulheres alcançaram o sucesso escolar e hoje demonstram, em suas narrativas, que contribuem para uma educação antirracista que passa desde o tratamento diferente do que tiveram na infância ao contato com os colegas e à conscientização destes para que a temática tanto de gênero como de raça tenha espaço no ambiente escolar, acolhendo estudantes.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Professoras Negras. Política de Cotas.

ABSTRACT

The present thesis, developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora, intended to investigate the following question: how did the students of the Pedagogy course of the State University of Minas Gerais - UEMG-Belo Horizonte build themselves as teachers and deal with the theme of intersectionality between gender and race in the classroom space? And also, how do they sustain their performance in school institutions? In order to do so, both the initial and the continuous training have been observed, considering that to become a teacher says of a continuous process that goes from the entrance to graduation to the questions of the teaching exercise that constantly summon us to put our ways of thinking and acting under suspicion, which desubjective-subjective. Initially, we sought to know how the stories of the feminist movement and the black feminist movement were formed. Then a relationship is made with possible constructions that link them to the process of developing public policies for quotas, later, to studies on gender and race and the composition of identities and subjectivities. As methodological procedures of this research, the analysis of documents that produce discourses on quota policy and how they are telling about the relationship between race and gender at the public university, especially at UEMG, and the production of the area were used. In addition to these procedures, semi-structured interviews were carried out with former students of the Pedagogy course at UEMG-BH who are now in the classroom. The school trajectory of the interviewees until high school shows that they have suffered violence, discrimination and racial prejudice since early childhood education. Some cited the importance of affirmative action policies and the need for teachers to be trained to deal with the issue in the classroom and throughout the school environment. They describe that they did not see in childhood and adolescence the actions of their teachers to inhibit the violence they suffered and that, even today, there are many barriers to act with the issue. However, there are more possibilities for the development of practices that contribute to the elimination of racism at school. These women have achieved success in school and today demonstrate in their accounts that they contribute to an antiracist education that goes from different treatment than they had in childhood to contact with their peers and raising their awareness so that the theme of both gender and race has space in the school environment, welcoming students.

Keywords: Gender. Race. Black teachers. Quotas Policy.

LISTA DE SIGLAS

BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro – Brasileiros
MNU	Movimento Negro Unificado
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA QUE ESTÁ LONGE DO FIM	29
2.1	O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO	32
2.2	INTERSECCIONALIDADE, RAÇA E GÊNERO	44
2.3	O MOVIMENTO NEGRO NA LUTA CONTRA O RACISMO E EM FAVOR DA EDUCAÇÃO	49
2.4	TERCEIRA FASE DO MOVIMENTO NEGRO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO.....	59
2.5	HISTÓRIA DA LEI DE COTAS	64
2.6	ENSINO SUPERIOR, POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS UEMG	68
3	PROFESSORAS NEGRAS, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	70
3.1	“SER NEGRA É...”: EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E HISTÓRIA	71
3.2	NOVOS SABERES, NOVOS SUJEITOS?	84
3.3	A DIVERSIDADE NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE – UEMG	98
3.4	GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	109
4	MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS, EX-COTISTAS: UM RELATO SOBRE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA ESCOLA.....	119
4.1	TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PESSOAIS DE PROFESSORAS EX-COTISTAS: INFÂNCIA E ESCOLA	123
4.2	SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	133
5	ENSINO SUPERIOR POR COTAS, DA GRADUAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE	152
5.1	O INGRESSO NA UNIVERSIDADE.....	152
5.2	O SISTEMA DE COTAS PELO OLHAR DE QUEM TEVE ACESSO A	

ESSA POLÍTICA PÚBLICA: A VOZ DE NEGRAS PROFESSORAS.....	161
5.3 DE ESTUDANTES COTISTAS A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS NEGRAS.....	177
5.4 TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA - É POSSÍVEL UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA?	188
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	199
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas	214
ANEXO A – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia FAE – UEMG - BH	216

1 INTRODUÇÃO

Quero, de antemão, trazer à tona a questão a ser investigada: **como as egressas cotistas do curso de Pedagogia da UEMG-Belo Horizonte se construíram como professoras e lidam com a temática da interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula?** É a partir dessa questão que pretendo recuperar a minha trajetória de vida pessoal e acadêmica para que o leitor possa compreender as relações entre pesquisa e vida.

Iniciar a escrita de uma tese é pensar nas experiências que nos conduziram ao trabalho e, neste caso, em especial, nas experiências do campo educativo. Por isso, me sinto provocada pelas palavras de Larrosa (2002, p.21), que nos propõe "pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*". A experiência se revela pelo valor que as questões nos apoderam e nos constituem. Como nos lembra Michel Foucault (1988), somos seres de experiência. Não é fácil falar de si, descrever uma trajetória, de maneira que sempre corremos o risco de demorar em questões desnecessárias para o leitor e desandar nessa leitura do eu. Como o labirinto da memória não nos revela a forma concreta da realidade vivida, um memorial é sempre um relato ponderado sob o olhar do/a artífice, fragmentos de sua história com o outro e consigo. O que faço nesta introdução da tese é um memorial para que o/ leitor/a entenda como a questão de pesquisa do doutorado diz de uma trajetória de vida pessoal e acadêmica.

Minha trajetória relacionada à educação se faz sobre este par *experiência/sentido* e acrescento ainda outro termo – deslocamento – que se expressa pela vontade de sair do lugar que me colocaram. Se somos sujeitos de experiências, também somos assujeitadas aos discursos, somos construções discursivas (FOUCAULT, 1988). Quando nascemos, já viemos num mundo organizado discursivamente, o que significa que somos muito mais produtos de discursos do que produtoras deles. No entanto, isso não significa ficarmos atrelados/as a esses discursos que nos produzem, mas, ao contrário disso, somos convocados/as pela problematização, a rompermos com eles e a nos constituirmos de outras maneiras, a pensarmos outras formas de ser e estar no mundo.

É isso que busco aqui, ou seja, pensar o local da pesquisa como uma metodologia da problematização, como nos aponta Marshall (2008), como uma nova diretriz para a pesquisa educacional de inspiração foucaultiana. Para Foucault (1988), problematizar é a liberdade de se separar do que se faz, para pensar e problematizar o que se faz e o que se pensa como objeto de investigação. Por isso, quero começar com a minha trajetória para transformá-la em

objeto de investigação que conduzirá para o encontro com outras narrativas, experiências e subjetividades.

Nasci em uma família nada tradicional em Nova Era – cidade do interior de Minas Gerais, com menos de 17 mil habitantes. Nada tradicional, porque sou filha de mãe solteira, tenho um irmão mais velho que abandonou a escola para ajudar nas despesas em casa e uma irmã gêmea. Nada tradicional para os discursos que insistem em pensar e produzir uma família ideal, composta por um casal heteronormativo, com filhos e com trajetórias lineares de sucesso até a universidade pública. Contudo, a minha constituição familiar é igual a tantas outras dirigidas por mulheres negras, pobres, preocupadas com o sustento dos filhos e que tomam a escola como desafio e, também, como potencialidade de mudança.

Aos dez anos, eu já dividia o tempo entre a escola e as faxinas em casas de conhecidos. Conquanto precisasse trabalhar para ajudar nas despesas, sempre me esforcei para não cair no rendimento escolar. Conseguia manter as notas e ainda ajudar com os gastos de material escolar e alimentação. Gostava muito do espaço escolar, do contato com as diferenças apresentadas naquele ambiente e, principalmente, das professoras. Estas sempre foram minhas ídolas. Minha mãe sempre dizia que os estudos eram, sim, importantes, mas também era preciso aprender os afazeres domésticos para conseguir algum dinheiro. Além de cozinhar bem, outra possibilidade de trabalho era a limpeza doméstica, atividades laborais comuns nas famílias pobres que não viam na educação possibilidade de ascensão social, como destaca bell hooks:

Na infância se eu não pusesse os trabalhos domésticos acima dos prazeres de ler e pensar os adultos ameaçavam me punir queimando meus livros proibindo-me de ler. Embora isso jamais tenha ocorrido incutiu em minha *consciência* o senso de que era de algum modo não apenas errado preferir ficar sozinha lendo pensando e escrevendo, mas também meio perigoso para meu bem-estar e um gesto de insensibilidade para com o bem-estar dos outros. Na idade adulta passei anos julgando (e por isso fazendo com que fosse) importante para mim terminar qualquer outra tarefa por mais inconsequente que pudesse ser para só depois me dedicar ao trabalho intelectual. Claro muitas vezes eu chegava no espaço destinado a esse trabalho cansada exausta e sem energia. A socialização sexista inicial que ensina as negras e na verdade a maioria das mulheres que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos ou a um monte de outras atividades servis, tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial mesmo quando suas circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade (bell hooks, 1995, p.470-471).

O trabalho de doméstica não me incomodava, ao contrário, sentia muito prazer ao desenvolver os pratos que aprendia com minha mãe na cozinha. Assim, ainda criança, eu era considerada uma boa cozinheira pelas famílias em que trabalhei. Mas a minha condição, sim, me incomodava. Sempre quis conhecer outros lugares e poder oferecer mais recursos à minha família. Sabia que o trabalho como doméstica não me ofereceria mais do que já possuía, era um trabalho para pura subsistência. Quando digo subsistência, falo do mínimo para manutenção da casa, como alimentos e pagamento de contas de energia, água, etc., não tendo, por exemplo, acesso a um plano de saúde.

De alguma forma, eu acreditava que os estudos poderiam ajudar a mudar a situação em que me encontrava. Pensando assim sempre dediquei muitas horas aos livros. Compreendia neles uma possibilidade para além de conhecer mais. Percebia neles uma ferramenta para a transformação da minha realidade. Mesmo sem conhecimento oficial desses termos, sempre pensei na educação como perspectiva de mudança e queria muito oferecer à minha mãe, em especial, uma vida menos sacrificada.

Boa aluna, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sempre fui muito elogiada e estimulada pelos meus professores à dedicação aos estudos. Na 5ª série, ao lado da minha irmã, já que, até então sempre estudávamos nas mesmas turmas, vivenciei o estranhamento com a mudança no número de professores, de disciplinas e a falta de contato próximo com os educadores. Um estranhamento que, junto a fatores emocionais (perdemos o pouco dos bens que possuíamos com uma chuva que destelhou o casebre em que morávamos), resultou na única reprovação que vivenciei. Essa experiência, como define Larrosa (2002), me inscreveu marcas que provocaram alguns efeitos. A partir desse ano, 1994, em que cursava novamente a 5ª série, decidi dedicar-me ainda mais aos estudos, aumentando o desejo de mudar aquela realidade. Voltei a ser a aluna destaque da turma em aproveitamento e tive a oportunidade de ser acompanhada de perto por professores que perceberam em mim possibilidades de continuar estudando.

Do Ensino Médio tenho bonitas lembranças de professores levando livros, que estavam listados para o vestibular, até o local onde trabalhava, por não ter tempo livre para frequentar a biblioteca nos momentos em que estava aberta. Nesse período, trabalhava em tempo integral, como cozinheira, em um restaurante da cidade. Minha experiência nesse sentido difere, um pouco, do que destaca bell hooks em seu livro – “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” – em que a autora relata que, no seu período de

estudante, as meninas negras das classes trabalhadoras tinham três opções de carreira: casar, trabalhar como empregada ou lecionar (hooks, 2013). De acordo com hooks (2013), para as negras, lecionar era um ato fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. No entanto, com a integração racial, tudo mudou: o conhecimento passou a se resumir à pura informação, não tendo nenhuma relação com o modo como se vivia, as professoras brancas não ensinavam como as negras, a partir de experiências que demonstravam possibilidades de mudança naquela estrutura (hooks, 2013). O ensino não tinha mais ligações com a luta antirracista. Ainda de acordo com hooks (2013), ali, na nova forma de ensinar, aprender era visto como uma ameaça à superioridade branca.

Ao assistir a aulas de professoras brancas, hooks (2013) notou que elas estimulavam os estereótipos racistas, fazendo-a perder o gosto pela escola. No meu caso e numa situação de uma sociedade racista não declarada como é no Brasil, onde vigora o mito da “democracia racial”, tive a sorte de ter professoras brancas que me incentivaram a continuar os estudos. Sobre o mito da democracia racial, Bernardino (2002) descreve:

Tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil. Além dessa condição legal, foi de suma importância para a construção do mito da democracia racial o diálogo entre abolicionistas brasileiros e norte-americanos, no século XIX, em que se identificava a sociedade brasileira como paradisíaca frente ao inferno racial que era a sociedade norte-americana (BERNARDINO, 2002, p. 251).

Terminei o Ensino Médio em dezembro de 2000. No início de 2001, continuei estudando sozinha em casa, depois do trabalho, para prestar vestibular no meio do ano, mas minha mãe adoeceu bruscamente nesse período. Troquei os estudos pelos cuidados com ela, que não resistiu e faleceu em outubro daquele mesmo ano.

Ao mesmo tempo em que considerei injusta toda minha dedicação e senti um rancor por não poder ter oferecido à minha mãe uma vida mais digna, juntei os caquinhos e, em 2002, me matriculei em um cursinho pré-vestibular. Dediquei durante todo o ano ao trabalho e ao estudo, sendo aprovada em dois cursos: Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e Psicologia, na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). Escolhi a UFV por ter mais condições de ajuda a estudantes carentes, com alojamento estudantil e bolsa

alimentação. Utilizo aqui um trecho da música: Roupas do Corpo, de Filipe Catto, para expressar minha atitude nessa transição da minha vida.

Deixei meus trapinhos em cima da cama, fiz tudo ligeiro, peguei maquiagem, valise e coragem enquanto não vinhas, eu peguei o dinheiro da minha passagem, que era só de ida, não olho pra trás, parti e não vou mais é voltar pra essa vida. Deixei na tua casa uma rosa vermelha e um bilhete dizendo, cuide bem dessa rosa, trate ela melhor do que tratou a mim, nem bejei o papel, dobrei, saí no calor do momento, vou com a roupa do corpo mesmo sem ter pra onde ir (CATTO, 2015).

Organizei o pouco que possuía e me mudei de ônibus para Viçosa. O dinheiro que tinha daria para morar por dois meses de aluguel na cidade, período no qual esperava conseguir a moradia estudantil. Deixava para trás a saudade da família, mas iniciava uma nova e importante experiência. Caso não conseguisse a moradia universitária, já havia entrado em contato com um filho de uma ex-patroa e iria fazer faxina na república em que ele morava com mais três colegas, para me manter nos estudos.

Três meses depois de me mudar para a cidade, consegui a vaga em um alojamento. Trabalhava 12 horas no refeitório da universidade, tendo em troca alimentação. As coisas começavam a melhorar, a vontade de aprender sobre minha futura profissão me instigava e agora conseguiria me manter na instituição. Tudo era novo, as companheiras de quarto no alojamento, cada uma com sua história e lugar. As amigas de curso, cada uma com seus objetivos e os professores universitários, acadêmicos, donos de saberes, alguns mostrando-nos possibilidades, outros repreendendo-nos quanto ao nosso universo cultural, valores civilizatórios e epistemológicos. Nesse sentido é que fazemos a discussão sobre a necessidade de perspectivas afrocentradas, as epistemologias negras, o feminismo negro e os processos decoloniais e descolonizantes. Cada acontecimento nesse período me tomava de maneira forte e instigante.

Vivi intensamente os anos da graduação. Participei de um projeto de pesquisa intitulado “Dez anos de Avaliação da Universidade Brasileira”, já no terceiro período do curso. Em seguida, já desenvolvia, sob a orientação da mesma professora, um projeto de iniciação científica sob minha responsabilidade¹ intitulado “História Social do Currículo e das

¹ Atuei no projeto de extensão interinstitucional entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (PRONERA). No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/Ensino

Disciplinas Escolares - Um Estudo sobre o Curso de Pedagogia”. Os trabalhos de iniciação científica me inseriram no mundo da pesquisa. Atuei também como militante do movimento estudantil, desde que ingressei na Universidade.

A fim de divulgar os estudos das minhas pesquisas e como requisito das agências de fomento, estive sempre, durante o período da graduação, viajando para apresentar os trabalhos em congressos da área de educação. Foi assim que saí, pela primeira vez, do estado de Minas Gerais, tendo conhecido, ao fim de minha formação, mais seis novos estados brasileiros.

Concluído o segundo projeto de pesquisa e já no sétimo período do curso, decidi dedicar um pouco mais minha atenção aos projetos de extensão da UFV. Foi nos trabalhos de extensão que tive contato com o Movimento Negro e de Congado do entorno de Viçosa e região, o que me ofereceu oportunidades de trabalho com a comunidade remanescente de quilombo de Paula Cândido e que muito enriqueceu minha trajetória na instituição e minha construção identitária. Escrever esta espécie de memorial é ressignificar minhas memórias, na relação com este olhar para o passado a partir do presente. Memória, portanto, pode ser considerada um artefato de identidade.

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu (HALL, 1999, p. 12-13).

Ao contar minha trajetória, estou constituindo minha identidade, que não é segura e tampouco coerente, como argumenta Stuart Hall (1999). Olhar para esse grupo e atuar no fortalecimento de suas raízes me fez lembrar que meu pai, mesmo que ausente, sempre veio em minhas memórias por ter sido rei de Congado na cidade. Como minha mãe, muito religiosa (evangélica), não gostava que nós nos envolvêssemos com esses temas, quando via

Fundamental também podem participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo Incra. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores. Atuei também no projeto de extensão Identidades Festejadas no Congado: cultura e memória afro-descendentes frente às práticas pedagógicas das escolas públicas.

as apresentações, era distante dela e com vizinhos. Sempre as acompanhava curiosa, achando bonitos o ritmo da dança e as vestimentas coloridas.

Logo ao fim do primeiro ano na graduação me envolvi e comecei a namorar uma colega de curso, relação que durou todo o percurso da graduação. Nesse processo de saída do armário², misturado aos trabalhos de pesquisa que desenvolvia, me questionava o porquê do silêncio sobre a discussão de gênero e sexualidade na academia, até que uma professora retorna do doutorado tendo, em seu debate, as questões de gênero e resolve oferecer uma disciplina optativa. Matriculei-me na disciplina em meu último período de graduação e sofri o desgosto de ter descoberto, apenas ao fim do processo de formação, o tema que mais me instigava aos estudos. Terminei a disciplina com um artigo que, junto à pesquisa por mim desenvolvida sobre a história do currículo do curso de Pedagogia da UFV, me direcionaram ao questionamento sobre a não existência da discussão de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores.

Tomo por hipótese que, por esse motivo, muitos dos profissionais da educação acabam por reproduzir, em sala de aula, os preconceitos enraizados socialmente sob a égide de um modelo heteronormativo³. A escola sempre foi o espaço em que mais depus esperanças, mas foi nela também que aprendi a representar um comportamento socialmente admitido, para não sofrer preconceitos. Relaciono esses períodos ao conceito de experiência tratado por Larrosa (2002):

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

² Sair do armário é uma expressão que descreve o anúncio público da orientação sexual ou identidade de gênero de alguém, ou de si próprio. Estar fora do armário significa que alguém é assumidamente homossexual, bissexual, pansexual, transgênero ou membro de outra parte da comunidade LGBTTI.

³ Da ótica dos estudos gays e lésbicos e da teoria queer, Guacira Lopes Louro, em Heteronormatividade e homofobia, analisa o processo histórico a partir do qual se verificou uma proliferação de discursos sobre a sexualidade e a necessidade de se marcar a homossexualidade e a heterossexualidade como bastante distintas, separadas. Na segunda metade do século XIX, enquanto a sexualidade se convertia numa questão, a norma heterossexual era produzida, reiterada e tornada compulsória, sustentando a heteronormatividade. A manutenção da lógica que supõe que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais favorece a homofobia e, ao mesmo tempo, o medo e o fascínio pela homossexualidade (LOURO, 2009).

Terminei o curso sendo homenageada com a medalha Arthur Bernardes oferecida a todos os estudantes que concluem o curso com aproveitamento maior que 90 por cento em seu coeficiente de rendimento. Recebi também menção honrosa em destaque ao melhor desempenho da turma de formandos em Pedagogia no ano de 2008. Destaco essas homenagens, por se tratar de uma estudante negra, que não entrou na Universidade com as mesmas condições de quem tinha tempo de estudo e investimento familiar para tal. Mais do que isso, quero afirmar que recuperar a minha trajetória acadêmica também é uma maneira de problematizar a relação entre raça, gênero e escolaridade. Nesse sentido, quero trazer para a discussão essa interseccionalidade a partir do sistema de cotas das universidades públicas. Muitas vezes os/as cotistas são julgados/as por diminuírem o nível intelectual da Universidade, demonstrando que esse julgamento é a expressão do preconceito e discriminação que liga raça e escolaridade. A educação pode ser entendida como um processo de mudança social, como estou demonstrando a partir da minha trajetória. Esse processo pode ser o motor para muitos desses sujeitos que, com esse entendimento, agarram uma oportunidade de dedicação e vislumbram possibilidades de avanço, não dispensando esforços para alcançar o objetivo da escolaridade.

O desejo de atuação para além da universidade aumentava em mim. Assim, logo ao fim de minha trajetória acadêmica, comecei o trabalho de coordenação escolar numa instituição particular de nível técnico em Viçosa, além de atuar como técnica educacional em projetos de extensão da UFV, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Após concluir a graduação e iniciar minha vida profissional, não perdi a oportunidade de tentar o mestrado, já que tinha iniciado projetos de pesquisa bem cedo na graduação. O meu tema de pesquisa estava relacionado diretamente a questionamentos pessoais e sociais que sempre me coloquei. Assim, meu projeto surge a partir de minhas pesquisas durante a graduação, das aulas sobre gênero que tivera em uma disciplina optativa, como também de algumas experiências pessoais .

As experiências no decorrer da minha história de vida e acadêmica me levaram à elaboração do projeto de mestrado que, mais do que uma pesquisa com suas questões, tratava de minha trajetória, meus anseios, minhas questões, relacionadas às questões de vários outros sujeitos, muitas vezes invisíveis nos discursos e narrativas científicas. Organizado o projeto, submeti-o à apreciação. O processo de seleção foi uma nova etapa de desafios, pois estava tentando em Juiz de Fora, cidade que também não conhecia e em que não tinha como me

garantir financeiramente. Logo depois de ter sido aprovada, passo por um processo de seleção de tutores para trabalhar no curso de Pedagogia a distância na UFJF e sou aprovada. Início o mestrado, em 2009, junto ao trabalho, que me garantiu poder dedicar-me ao projeto até outubro desse ano, quando sou contemplada com a bolsa CAPES.

O período de desenvolvimento do mestrado foi rico, inovador no que se referia às teorias científicas de pesquisa e instigante, ao conviver com um grupo que se debruça sobre as possibilidades de pensar as diferentes formas do instituído, das relações de força, poder e resistência com o controle da sexualidade e das práticas dos sujeitos. A experiência no sentido que retrata Larrosa (2009) é a palavra que mais define esse período no qual experiências pessoais e acadêmicas se misturavam ao processo de desenvolvimento da dissertação.

O movimento de (re)contar a minha história, junto à história de outros sujeitos, colocou-me em outro lugar, num espaço indefinido, em um constante questionar. Questionamentos são o motor da minha pesquisa. Além disso, seus contextos e entrelaces com a historicidade me permitiram refletir sobre as condições de emergência do que está posto hoje em relação às discussões sobre gênero e sexualidade e, inclusive, pensar sobre as condições de emergência dos trabalhos sobre a temática, emergência e necessidade de esses trabalhos estarem cada vez mais difundidos na academia, na sociedade, emergência porque não podemos continuar reproduzindo os discursos que violentam as diferenças e diversidades, emergência porque não podemos mais ser silenciados e muito menos nos calar, é necessário romper com essas naturalizações das agressões a tudo o que foge à dita normalidade.

Emergência, ou condições de emergência, é um tópico amplamente explorado por Michel Foucault ao longo de sua obra. Às vezes, Foucault (2014) utiliza igualmente o termo *veridicção* a fim de designar essa emergência de formas que permite aos discursos, qualificados de verdadeiros em função de certos critérios, articularem-se com um certo domínio de coisas (REVEL, 2005). Assim, emergência, aparecimento, aparição, enunciação são ideias relacionadas à ruptura de um processo, de uma descontinuidade paradigmática.

A positividade de um discurso caracteriza a sua unidade através do tempo. [...] Assim, a positividade desempenha o papel daquilo a que poderíamos chamar um *a priori histórico*, [...] que seria não condição de validade de juízos, mas condição de realidade de enunciados. Não se trata de descobrir o que poderia tornar legítima uma asserção, mas de isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei da sua coexistência com outros, a forma específica do seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem (FOUCAULT, 2014, p. 174-176).

Nesse percurso de investigação, problematizei a discussão de gênero e sexualidade em três Instituições Federais de Ensino Superior localizadas em Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). O trabalho analisou quais seriam as identidades de gênero que as experiências e as relações estabelecidas pelo/no currículo dos cursos de formação de professores/as viriam produzindo e quais seriam suas possibilidades de construção.

Uma das funções da universidade é questionar a realidade e possibilitar a produção de conhecimento a partir disso. Todavia, se ela não se abre à discussão, qual é a possibilidade de produção de conhecimento sobre essas temáticas? Parece que, como as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal, apresentá-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades. Essa questão ressurge nesta tese, cujo tema aparece a partir da entrada das cotistas na universidade. Isso porque, muitas vezes, são essas alunas que reivindicam esse debate, como poderemos ver em suas narrativas.

Não propus, no trabalho, respostas para as questões suscitadas. O que procurei foi lançar outras possibilidades de se pensar sobre o tema e diferentes maneiras de se enxergar a constituição de muitos preconceitos vivenciados na sociedade. O que indico são possibilidades de mudanças a partir das brechas que encontramos para que possamos nos movimentar e nos (re) inventar.

Um mês antes da defesa do mestrado, em 2011, prestei uma seleção simples (contratação) para professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e fui aprovada. Iniciei o trabalho na instituição e, desde então, passei a desfrutar, nesse espaço, das novas experiências e sentidos da/para educação, atuando em dois cursos de licenciatura: Ciências Biológicas e Química. Estar nesse novo processo de lecionar aproveitando o espaço para problematizar, entre os/as estudantes, colegas de trabalho e demais profissionais da instituição, o lugar dos gêneros, da raça e da sexualidade na organização de nossas regras e modos de viver está sendo um desafio. Desafio porque estas eram temáticas pouco discutidas na UEMG. O desafio, portanto, é problematizar a nossa sociedade em relação com a Universidade pública e os contextos de construção das subjetividades, além de potencializar essas discussões no campo do currículo e da formação docente.

Estar em outro lugar, agora o de orientadora e professora, embora cause certa insegurança, traz um retorno muito positivo, ao perceber a valorização e a possibilidade de

desenvolver os projetos. Nesse período de quase nove anos, orientei sete trabalhos de Iniciação Científica (2 BIC/Junior), 12 trabalhos de conclusão de curso, organizei dois seminários regionais sobre currículo, gênero e sexualidade, coordenei, por mais de um ano, o Núcleo de Educação Sócio-ambiental da UEMG/unidade de Ubá e coordenei, de 2012 a 2017, o Programa Institucional de Iniciação à Docência do Curso de Ciências Biológicas na Unidade (PIBID).

No ano de 2013, fui aprovada em um concurso para Especialista na Educação Básica do Estado de Minas Gerais e atuei como supervisora pedagógica. Embora tenha atuado somente por um ano, pois pedi exoneração desse cargo para me dedicar melhor à coordenação do PIBID, considero uma das experiências mais importantes em minha vida profissional. Isso porque as experiências na Educação Básica, junto à realidade da Universidade, e minhas experiências identitárias propiciaram as reflexões que me levaram ao projeto de doutorado.

Conhecendo a realidade da Educação Básica, como supervisora educacional em uma escola pública de periferia no Estado de Minas Gerais, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, destaco o grande número de meninas e meninos negros que frequentam a escola no nível fundamental atualmente. Pude perceber também que seus anseios, nessa faixa etária, não se diferenciam dos desejos de meninas e meninos brancos. Porém, quando se trata do nível médio, registra-se uma diminuição visível dessas alunas e alunos negros. O que acontece então, após a conclusão do Ensino Fundamental e ida para o Ensino Médio? Atuar também em uma universidade pública me faz levantar o questionamento da percepção de um número menor ainda de negras e negros que chegam à universidade. Além disso, muitos/as dos/as que entram, acabam ficando no meio do caminho, por não conseguirem conciliar a rotina de trabalho e estudo.

Estas são algumas das justificativas que me instigam a pesquisar o tema: **inserção histórica de mulheres negras na Universidade pelo sistema de cotas e seus desdobramentos no contexto da sala de aula**. Como essas mulheres acessaram a Universidade? Quais suas trajetórias? Sua formação implica suas práticas atuais? Conhecer a trajetória dessas mulheres é analisar historicamente os avanços e as conquistas do Movimento Negro, sua repercussão na vida da população negra e os desafios ainda existentes para as temáticas de gênero e raça.

O trabalho se realizou com egressas cotistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte. A escolha por essa instituição se deu por minha atuação na instituição desde fevereiro de 2011 e pelo fato de

a UEMG ter implementado o sistema de cotas desde o ano de 2004. Assim, as participantes da pesquisa ingressaram na primeira turma de cotistas da UEMG, no ano de 2004. Nessa turma, 12 estudantes foram contemplados pelo sistema de cotas, oito mulheres e quatro homens. Todos concluíram o curso entre os anos de 2008 e 2009 e atualmente se encontram em sala de aula.

Importante ressaltar que a escolha por mulheres, relacionada à minha trajetória, foi feita para dar visibilidade à história de mulheres negras que, estatisticamente, são as mais preteridas socialmente. As oito mulheres foram convidadas a participar da pesquisa, mas três não retornaram o contato, ou seja, o trabalho foi realizado com as cinco que se dispuseram a participar.

A escola é um ambiente que abrange diversas culturas. Essa diversidade coloca uma questão para esse espaço social e para todos que o habitam, ou seja, como se dá a relação entre os privilégios das camadas superiores e a minoria que fica fora de seu espaço ou é excluída dentro dele? Que tipos de escolas estamos mantendo e como temos sustentado essa divisão de classes pela escolaridade? Esse debate passa pela formação docente e envolve as questões históricas de constituição das populações negras.

Mesmo sendo obrigatório o debate afrodescendente em todas as instituições de ensino, esse tema nem sempre é trabalhado como propõem as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008⁴ que incluem, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, as práticas pedagógicas da estudante cotista a preparam para esse debate na escola? Não vejo outro local que deveria ser mais favorável à construção do conhecimento sem preconceitos que na Universidade. Deveríamos possibilitar maior debate entre todos os/as cidadãos/ãs que se encontram nesse espaço, a fim de eliminar comportamentos, como o racismo, fortalecendo a possibilidade de diálogo e formação cidadã dos sujeitos negros ou não.

A cultura negra é importante para todos os indivíduos, independente de sua etnia e/ou raça. Nossa sociedade é marcada pela mistura de diversos valores, comportamentos, aspectos culturais. O conhecimento destes elimina o preconceito, que, muitas vezes, é promovido pelo investimento na manutenção do *status quo* na sociedade. As diversas culturas, por nós

⁴ A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica, que inclui o Ensino Fundamental e Médio.

vivenciadas nas diferentes instituições, mesmo que sendo tratadas, de forma desvalorizada, se agregam e constroem nossa identidade e, conseqüentemente, a identidade de nosso povo (MUNANGA, 2005).

Há diferentes formas de racismo em nossas sociedades e que nos habitam. Dentre eles, Segato (2006) destaca um tipo mais perverso: o racismo prático.

Um racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara. Esse tipo de atitude aparentemente irrefletida é a que resulta na reprodução do processo contínuo de exclusão de grande porte que chamamos de racismo estrutural e racismo institucional, e que resiste à identificação de uma autoria ou à alocação de responsabilidade (SEGATO, 2006, p. 79, grifo meu).

Embora seja considerado pela autora o modelo mais velado de racismo, é também o que mais danos tem causado aos/às estudantes negros e negras e do qual é mais complicado resguardar-se, pois age indiretamente. “A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável” (SEGATO, 2006, p.79). Quando as análises se aprofundam e quando conhecemos o número de negras e negros que avançam em sua escolaridade, fica aparente a implicação social desses incalculáveis gestos minúsculos e cotidianos (SEGATO, 2006).

O racismo é tão enraizado em nossa sociedade que não há necessidade nenhuma de se discutir o que significa ser branca ou branco em nosso país, pois a branquitude nos é dada. Assim,

branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam essa posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Nessa perspectiva, o sistema de cotas objetiva aumentar as oportunidades para que pessoas historicamente excluídas do sistema de Ensino Superior possam, no mínimo, competir por vagas em condições mais equilibradas, de acordo com as políticas indenizatórias que o Brasil pratica. Para além das cotas e seu investimento nos sujeitos negros, quero reforçar a necessidade de conhecer como se dá a atuação desse sujeito no seu cotidiano profissional, quando o assunto é gênero e raça.

Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento desta tese, além da pesquisa bibliográfica, realizei entrevistas semiestruturadas, nas quais obtive narrativas sobre as trajetórias pessoais e profissionais das professoras entrevistadas. Na entrevista semiestruturada, o/a pesquisador/a organiza uma lista de questões para serem respondidas, como se fosse uma orientação. A entrevista tem certa flexibilidade. As questões não precisam acompanhar a ordem prevista e podem ser elaboradas novas perguntas no decorrer da entrevista. O/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo/a pesquisador/a.

Com as entrevistas, apresento as especificidades pessoais e profissionais de cada professora entrevistada. Por diferentes caminhos, elas se aproximaram, destacando-se, como experiência comum, a luta pelo acesso ao Ensino Superior, o enfrentamento ao racismo e a profissão docente, além de terem se encontrado na Universidade do Estado de Minas Gerais no curso de Pedagogia, formando, na instituição, uma rede de aprendizagem e de enfrentamento ao racismo que levam até hoje para a atuação como profissionais.

Já as narrativas caracterizam-se pela oportunidade de termos vozes (eu e as entrevistadas) como mulheres negras que, ao se disporem a participar do trabalho e expor sua análise sobre as suas trajetórias, tornam-se sujeitos da história. Narrar é um processo individual que ocorre por meio das memórias rememoradas a partir das quais se avalia a trajetória do indivíduo e suas representações de mundo. Além desse caráter particular, essas narrativas estão imersas em identidades construídas em uma sociedade racista, sendo, portanto, as narrativas produzidas pelas cinco professoras negras participantes narrativas de resistência. São escritas de si que contribuem para a superação de silenciamento e de traumas vividos. Escritas que interrogam as condições e os efeitos das situações de opressão assujeitadoras. “As narrativas de resistência ao se materializarem por meio da escrita, permitem uma nova tomada de consciência para seus narradores e a elaboração de uma visão contra hegemônica de mundo” (GOMES, 2018, p.5).

Já Felizardo (2009), em sua pesquisa de mestrado, destaca que, ao narrar as histórias de outras professoras, não se busca sua vivência, mas novas experiências, novos olhares. Neste trabalho, conhecer a trajetória das professoras e suas narrativas me permite entrecruzá-las às minhas experiências, além de descortinar práticas racistas e machistas que persistem no cotidiano de nossas escolas, permitindo, ainda, novas possibilidades de pensar essas práticas.

Trabalhar com as histórias de vida acrescenta à pesquisa a compreensão de humano e o fascínio do vivido. Por mais que eu também me encontre no grupo de mulheres negras, professoras de História, não é minha vivência ou experiência que busco num trabalho de investigação, busco, mais do que isso, outras experiências. Outras vivências e olhares sobre o ensino que não fazem parte de minha história de vida, mas sim do conjunto das narrativas criadas por outras mulheres pertencentes a esse mesmo grupo. A entrevista me permitiu a construção de uma memória do cotidiano, de relações que, geralmente, não estão descritas em outras fontes (FELIZARDO, 2009, p. 20).

Ainda sobre os caminhos da pesquisa, considero importante destacar que o referencial teórico pós-estruturalista utilizado me serve como uma possível ferramenta e não como manual de pesquisa. De acordo com Louro (2006), a forma como escrevemos declara como pensamos e conhecemos, ou seja, nossas escritas declaram nossas escolhas teóricas e políticas e, por isso, correm o risco de se tornar manuais de orientação, “mesmo quando preferimos que se tornem debates, discussões sobre o tema, que levantem mais questões, que provoquem o dissenso” (LOURO, 2004, p. 3). Consoante a isso, temos todos os desarranjos que mudam os fatos de lugar, para que as certezas sejam postas em dúvida e para que aquilo que surja, depois delas, seja novamente debatido.

Não sabemos quem irá ler ou trabalhar com os nossos textos. As interpretações dos/as leitores/as serão sempre múltiplas, relacionadas às vivências dos diferentes olhares, sugestionadas às experiências de cada leitor/a, por mais que os endereçamos a algum público, como são feitos os filmes, as peças de teatros etc. Não sabemos por quem ou como eles serão utilizados e isso torna ainda mais instigante nosso trabalho, pois temos a possibilidade de que seja transposto por outras leituras. Como não pretendo que o que analiso seja a verdade, possibilito ao meu estudo o atravessamento ou a agregação de novos olhares, permitindo que todos tenham igualdade de valores. Nesse sentido, considero que os meus questionamentos sobre gênero, raça, formação docente, subjetividades, dentre outros, são permeados por

muitas construções. Com isso, por não se definirem sob um único conceito, vão possuir tantas definições quantas vezes forem analisados, reconstruídos, reelaborados.

Numa fundamentação teórica como a minha, que valoriza o local e o particular e que se volta aos estudos sobre gênero e raça, meu interesse não se baseia na compreensão de desempenho das cotistas. Assim, busco compreender e problematizar como as egressas cotistas se constroem como professoras e lidam com a temática no espaço da sala de aula. E, ainda, como se sustenta a sua atuação nas instituições escolares. A ideia é pensar tanto a formação inicial quanto a continuada, considerando que o fazer-se professora diz de um processo contínuo que vai da entrada na graduação às questões do exercício da docência que nos convoca constantemente a colocar nossas formas de pensar e agir sob suspeita, nos dessubjetiva-subjetiva. Para Louro (2006, p. 2), as verdades construídas, sendo “concebido cada elemento como distinto e oposto, ou seja, um se torna o que o outro não é”, devem ser analisadas pela ótica poder/diferença:

Poder e diferença constituem-se, portanto, em questões absolutamente relevantes na ótica que privilegiamos. Teríamos que operar com a ideia de jogos no plural nos quais poder e resistência se exercitam, jogos nos quais se instituem referências de normalidade ou diferença, de sujeitos normais e de sujeitos diferentes (LOURO, 2006, p.4-5).

Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam e, nesse caso, trataremos diretamente com dois deles, branco/negro e homem/mulher. Prontamente, assinalo que o que me interessa, neste estudo, é a desconstrução dos conceitos postos como verdades, sob a lógica binária que divide os sujeitos em “normais e anormais”. Assim, para o desenvolvimento do presente trabalho, privilegiei o questionamento, de modo mais aprofundado, de certos fenômenos que ocorrem na construção de identidades e subjetivação, no que se refere às construções de gênero e raça.

Inicialmente, procuro conhecer como se constituíram as histórias do Movimento Feminista e do Movimento Feminista Negro. Em seguida, busco uma relação com possíveis construções que as vinculam ao processo de desenvolvimento de políticas públicas para cotas, posteriormente, aos estudos sobre gênero e raça e a composição de identidades e subjetividades.

Como procedimentos metodológicos desta pesquisa, trabalhamos tanto com revisão bibliográfica dos documentos que produzem discursos sobre a política de cotas e como eles estão dizendo da relação entre raça e gênero na Universidade pública, especialmente na UEMG, quanto com a produção da área, visto que as discussões das relações étnico-raciais se desenvolveram fortemente no Brasil, constituindo-se como um campo de conhecimento.

Para além desses procedimentos, também proporcionamos encontros com as professoras, ex-alunas cotistas do curso de Pedagogia da UEMG-BH e que hoje estão em sala de aula, e realizamos entrevistas semiestruturadas. Para isso, fizemos um levantamento junto à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade para saber os nomes e contatos das alunas e, em seguida, verificamos as atividades que desenvolvem hoje. Selecionamos cinco professoras que estão em sala de aula para pensar a atuação dessas ex-cotistas junto à discussão de raça e gênero nas suas práticas docentes e como isso pode contribuir para relações mais equânimes entre as raças e gêneros.

Assim, esta pesquisa foca temas sobre a identidade, a formação docente, os estudos de gênero, raça e políticas públicas, tentando levantar a especificidade do/a profissional de Educação e as possíveis perspectivas dessas instituições acadêmicas dentro da temática mencionada. Para isso, consulto autores/as como Michel Foucault (obras diversas), Guacira Louro (2010), Joan Scott (1995), Stuart Hall (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2009), Nilma Lino Gomes (2008), Kabengele Munanga (1999), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002), Lélia Gonzales (1983), Sueli Carneiro (2005), Audre Lorde (2007), Angela Davis (2018), bell hooks (2013).

A partir desse referencial, procuro discutir várias questões com as professoras entrevistadas, quais sejam: como as estudantes egressas cotistas desenvolvem a temática afro-brasileira nas escolas em que atuam? Como essa política pública repercutiu em sua trajetória acadêmica e profissional? Como analisam a política de cotas? Para desenvolver essas questões, buscamos conhecer a trajetória do Movimento Negro no país e suas contribuições para a educação antirracista.

2 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA QUE ESTÁ LONGE DO FIM

Não digam que fui rebotinho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora. (JESUS, 1983, 36)

Este capítulo se organiza em seis seções. Na primeira, apresento uma breve história do Movimento Negro brasileiro, para conhecermos que a luta que se trava hoje na busca por acesso ao Ensino Superior pelo movimento tem início desde a organização dos quilombos ainda no período da escravização dos povos negros e, desde então, temos tido avanços e retrocessos em busca de direitos e políticas públicas. Na segunda seção, trago uma discussão sobre interseccionalidade e a importância de as pesquisas e análises se darem a partir das realidades e necessidades individuais dos diferentes grupos e suas constituições, debate fundamentado em Kimberle Crenshaw, mas já anunciado por outras feministas negras em diferentes contextos. Na terceira seção, apresento um debate sobre a luta do Movimento Negro pelo direito de acesso à educação. Na quarta seção, apresento a fase em que o Movimento Negro, após o fim da ditadura, se organiza para a luta pelas políticas de ações afirmativas. Já na quinta seção exponho o debate acerca da política de cotas e encerro o capítulo apresentando o movimento pela política de cotas na Universidade do Estado de Minas Gerais.

A epígrafe que abre este capítulo é de autoria da “poetisa negra” Carolina de Jesus, uma mulher, negra e pobre, que se recusou a ficar “à margem da vida”. Uma história de vida/luta que nos serve de inspiração para esta investigação que diz da construção de trajetórias profissionais e pessoais de professoras negras, que também “procuraram trabalho”, que muitas vezes foram “preteridas”, mas que não desistiram dos “seus sonhos”, ingressaram numa Universidade pública e se constituíram professoras. Mas, diferentemente de Carolina, são mulheres de outro contexto histórico, que puderam participar das lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, uma cidade do interior de Minas Gerais, em 14 de março de 1914, em uma comunidade rural em que seus pais eram meeiros. Aos sete anos, a mãe de Carolina forçou-a a frequentar a escola depois que a esposa de um rico fazendeiro decidira pagar os estudos de crianças pobres da cidade. A responsável por essa

educação foi a senhora Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira. No Colégio Allan Kardec, a menina estudou pouco mais de dois anos. Toda sua educação formal na leitura e escrita veio desse pouco tempo de estudos. Em 1937, sua mãe morreu e ela se viu impelida a migrar para a cidade de São Paulo. Carolina construiu sua própria casa, usando madeira, lata, papelão e qualquer coisa que pudesse encontrar. Ela saía todas as noites para coletar e conseguir dinheiro para sustentar a família. Quando encontrava revistas e cadernos antigos, guardava-os para escrever em suas folhas (SILVA, 2019).

A história de vida e de conquistas de Carolina de Jesus nos provoca a pensar na trajetória de outras tantas mulheres negras e pobres deste país e, mais especificamente, nas trajetórias de ex-alunas cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, fazendo-nos questionar: quais foram seus caminhos até chegarem à escola? Seus familiares tiveram acesso à educação? Que sonhos embalavam essas professoras ao ingressarem na Universidade e quais se construíram no interior dela? Como suas histórias de vida reverberam em outras histórias de meninas negras, suas alunas?

Carolina foi revelada pelo jornalista Audálio Dantas, em abril de 1958. Em 1960, publicou seu primeiro livro intitulado “Quarto de despejo”. Mesmo diante de todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu em Sacramento, por ser negra e pobre, Carolina reconhece, em sua escrita, a importância do testemunho como meio de denúncia sociopolítica de uma cultura que exclui. “A trajetória de Carolina implica a visão de um lado pouco mostrado da cultura brasileira: a luta cotidiana de uma mulher “de cor”, pobre e desprovida de favores do Estado, de organismos sociais, de instituições e até de amigos” (LEVINE, MEIHY, 1994, p. 21).

A tiragem inicial de dez mil exemplares se esgotou. Embora escrito em linguagem simples, seu diário foi traduzido para treze idiomas e tornou-se um *best-seller* na América do Norte e na Europa. Escreveu e publicou alguns livros após “Quarto de despejo”, porém, sem muito sucesso. Seu auge e decadência como figura pública foram fugazes. Pobre e esquecida, Carolina Maria de Jesus faleceu em 13 de fevereiro de 1977, de insuficiência respiratória, aos 62 anos (SILVA, 2019). Carolina está na poesia da epígrafe dizendo que tinha sonhos, mas que não tinha dinheiro e condições de realizá-los. Quais são os sonhos das professoras participantes desta pesquisa? Quais são, hoje, as possibilidades para realizá-los? Quais são, hoje, suas reivindicações?

O que queremos com essa aproximação da história da poetisa negra com as professoras negras cotistas é pensá-las a partir da perspectiva foucaultiana, especificamente quando o autor se propõe a problematizar a historicidade do sujeito. Como mulheres que lutaram para terem acesso ao Ensino Superior, mesmo com várias dificuldades que apresentam em suas narrativas, assim como Carolina, essas mulheres rompem com a “naturalização dos espaços que seriam considerados os seus” e chegam à Universidade, modificando, inclusive, a instituição que necessitou pensar e discutir as questões raciais. Mais do que saber dessas mulheres negras cotistas, professoras, em si, o que nos interessa, seguindo a perspectiva foucaultiana, são os modos de constituição dessas mulheres/sujeitos. Nessa construção conceitual, Michel Foucault (1988) faz uma distinção entre indivíduo e sujeito.

Os processos de objetivação e subjetivação concorrem para a constituição do indivíduo como sujeito. Os dois processos juntos – objetivação/subjetivação – na sua relação com saber/poder constituem o indivíduo como objeto dócil e útil e como capaz de se definir, de falar de si, de se tornar objeto de conhecimento, ou seja, sujeito. Carolina e as professoras negras cotistas são capazes de construir um conhecimento sobre si mesmas, passaram por processos de objetivação/subjetivação que as docilizaram e as produziram como sujeitos.

Pode-se então dizer que o termo “sujeito” serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (FONSECA, 2011, p. 29-30).

A exposição de si é como Foucault chama a objetivação do próprio sujeito. Subjetivação e objetivação funcionam paralelamente, isto é, ao mesmo tempo em que as práticas de subjetivação possibilitam ao homem tornar-se sujeito, esse mesmo processo o objetiva, tanto para conhecer e cuidar de si mesmo quanto para se expor ao conhecimento e ao cuidado de outrem. Ao narrarem suas trajetórias e ações, as professoras fazem uma reflexão sobre seu modo de estar na sociedade e a implicação de suas práticas. Apresentam-se conscientes de sua representatividade e atuam para o cuidado de si e do outro, assim como fez Carolina Maria de Jesus em sua trajetória.

Somos o que somos constituídos por uma variedade de discursos, de práticas, de técnicas e tecnologias que dizem das tradições culturais múltiplas e descontínuas. Para

Nikolas Rose (2001), essas tecnologias são fundamentais nos processos de subjetivação, que são múltiplos, plurais, divergentes, assim como nossa subjetividade. Os processos de subjetivação e, portanto, nossas subjetividades são construções, resultado de diferentes relações de poder-saber que vamos tendo contato em nossas experiências. Carolina de Jesus se aproxima das mulheres participantes da pesquisa como sujeitas construídas pelas práticas discursivas e não-discursivas.

Mulheres negras que, ao ingressarem na Universidade do Estado de Minas Gerais pelo processo de cotas, se transformaram em mulheres negras cotistas, adquiriram nova identidade que as marcou como as primeiras cotistas negras da UEMG. Um processo que diz de uma historicidade do sujeito, que se torna nosso tema de investigação na relação com o presente. Assim como Foucault, nosso problema de pesquisa nasce de uma problemática do presente, mas que nos exige um constante retorno ao passado, um passado histórico próximo ou mesmo distante. Não é possível tomar a trajetória dessas mulheres negras cotistas e professoras sem um olhar para o passado de luta do Movimento Negro organizado e tampouco o passado mais longo que marca a história das mulheres negras de um país com um passado escravocrata, racista e preconceituoso. A problemática de constituição dos sujeitos nos ensina que o sujeito não é algo dado nem essência, mas, sim, resultado de um processo complexo de constituição, que envolve a relação com os saberes, com os discursos e com as relações de poder. (FOUCAULT, 1988). Como as mulheres negras professoras cotistas se representam? Que posições de sujeitos elas acionam para falar de suas experiências pessoais e profissionais? Como vão se tornando sujeitos na medida em que constroem suas experiências como mulheres, como negras, como cotistas e como professoras?

2.1 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

Para Petrônio Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro se define pela luta dos negros “na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Para o Movimento Negro, a “raça”, a identidade racial, “é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”

(DOMINGUES, 2007, p. 102). Podemos, ainda, acrescentar a conceituação dada por Joel Rufino dos Santos (1994), quando este nos diz que Movimento Negro são:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [com os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui Movimento Negro (SANTOS, 1994, p. 157).

Nesse sentido, falar de Movimento Negro é falar desde a organização dos quilombos⁵, pelos escravos que se rebelavam contra o regime servil (PEREIRA, 2010), até o Movimento Negro atual. Nosso trabalho tem como foco a luta contemporânea que tem início após a escravidão, compreendendo que nós, mulheres negras, parte da população negra brasileira, ainda sofremos com os resquícios desse período histórico. Sem acesso à política social, pós-escravidão, essas consequências são percebidas e, ao mesmo tempo, silenciadas em nossa sociedade. De acordo com Domingues (2007):

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta, segundo Andrews, foi marginalizada, seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (DOMINGUES, 2007, p. 103).

⁵ Quilombos - Os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigilância do sistema escravocrata quanto após a sua extinção. Dentro de uma visão ampliada, que considera as diversas origens e histórias desses grupos, uma denominação também possível para esses agrupamentos identificados como remanescentes de quilombo seria a de terras de preto, ou território negro, tal como é utilizada por vários autores, que enfatizam a sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade (SCHIMTT, TURATTI, CARVALHO, 2002).

As consequências dessa não integração do negro na sociedade e do racismo contra a população escravizada e seus descendentes geram, em nosso país, desigualdades em setores de desenvolvimento da população negra, tais como acesso e permanência na educação.

Assim como a maioria dos movimentos sociais, a história do Movimento Negro no Brasil é uma história de continuidades e rupturas cujas práticas são analisadas e descritas: sua narrativa é contada e recontada como novidade e “verdade”⁶. O Movimento Negro surgiu como forma de negação à escravidão, de protestos, uma forma de negros e negras resistirem, primeiro, com a formação dos quilombos, entre outras formas de resistência à escravidão. De acordo com Soares (2016), posteriormente, milhares de negros e negras se viram libertos sem nenhum acesso à educação, saúde ou qualquer outra forma de assistência social, sem ter amparo do Estado. É nessa realidade que surgem as ações e lutas em busca de direitos e acesso a bens e serviços. A partir desse movimento, surgem outros com registros documentais, tais como a formação da Frente Negra Brasileira (1931-1937). Ainda de acordo com Soares (2016)

Outra forma de luta também importante foi a imprensa negra, que conseguiu grande apoio na comunidade negra, difundindo aquilo que os seus redatores achavam mais importante para a vida social e cultural dos negros. Nesse caminho histórico, encontramos, ainda o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1948), na cidade do Rio de Janeiro. O TEN tinha como propósito um trabalho voltado para a valorização social do negro no Brasil por meio da educação, da cultura e da arte. Esse Movimento Social Negro que traz impresso no seu histórico uma enorme bandeira de luta contra o racismo e seus derivados, inaugura importantes fases, opostas no sentido acadêmico, porém numa direção política e organizativa que as fortalece e, culminam como o que nos chega à contemporaneidade (SOARES, 2016, p. 73).

Em 1964, quando o país sofria repressão militar, todas as organizações sociais criadas no período foram repreendidas pela ditadura. Algumas delas se mantiveram na clandestinidade, voltando a se organizar publicamente somente no final da década de 1970, com a luta pelo fim da ditadura civil-militar. Nesse contexto, em 1978, surge o Movimento

⁶ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (CASTRO, 2009).

Negro Unificado (MNU), um dos mais importantes movimentos do país. Nesse período, “intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial” (SOARES, 2016, p.74).

Nessa perspectiva, o campo está aberto e o que nos excita é saber como essa história é relatada e reinventada. Mais do que isso, somos estimulados a compartilhar dessa dinâmica, a fazer parte dela, a contar, recontar, problematizar, interrogar, interferir, enfim, a entrar no jogo dos “regimes de verdade”. Por analogia a esse processo, podemos citar o próprio trabalho de pesquisa que, mesmo com a proposta de problematizar, também está inserido no jogo dos regimes de verdade.

Foucault (2004) não afirma que não existam verdades, mas ressalta que elas são contextuais, são construções de um tempo, dizem sobre um olhar e estão vinculadas a poderes. Assim, no mesmo sentido, podemos pensar: quais regimes de verdade também foram construindo os movimentos negros e de mulheres? Dizer dessas instituições é dizer de uma história não linear que se organiza e reorganiza de acordo com os dispositivos⁷ instaurados em cada momento, representando, assim, um jogo de forças, como poderemos perceber durante este trabalho. Segundo Favacho (2010), para Foucault, a história tem alternâncias e se fundamenta em saberes e poderes instaurados, mas o estudioso do tema vai ampliando o que compreende por saber e por poder, alertando-nos que a verdade vai sendo instaurada por dispositivos que nos coordenam e que naturalizamos com o tempo. De acordo com Favacho (2010), a princípio, para Foucault, saber seria

uma positividade, isto é, um regime discursivo que mostraria os traços, as marcas por onde uma determinada verdade se efetivou; uma espécie de a priori histórico específico de certa verdade que nos permitiria saber das coisas. Depois, preferiu ampliar essa noção para a ideia de formação discursiva, segundo a qual o saber seria um conjunto de objetos, tipos de formulação, conceitos, temas e teorias que, usados estrategicamente, definiriam o que pode e o que não pode ser dito, quem pode e quem não pode falar certas coisas, onde esta ou aquela coisa pode ser falada; o saber definiria uma “ordem do discurso” para todas as sociedades em suas idiossincrasias. Por fim, o filósofo vinculou o saber a uma prática discursiva, que é um conjunto de regras discursivas – e, portanto, morais – que o sujeito

⁷ O dispositivo é um conceito importante no arcabouço teórico de Michel Foucault. Entendido como uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. O discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como a *posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (CASTRO, 2009).

põe em movimento quando pratica o discurso e com as quais tenta capturar (recolher) o outro, impondo-lhe uma verdade. O saber para o filósofo não seria, portanto, uma disciplina científica, tampouco o esboço de uma verdade que atravessa os tempos, a tradição, menos ainda a soma de conhecimentos quaisquer (FAVACHO, 2010, p. 559).

A história do Movimento Negro e suas lutas para o combate ao racismo necessita burlar as verdades impregnadas na sociedade brasileira sobre a população negra. Assim, conhecer a história do movimento nos ajuda a compreender quais foram as conquistas e quais são nossos maiores desafios na luta antirracista. Analisando sua caminhada, podemos perceber que, por questões históricas, a trajetória do negro no país passou situações de exclusão econômica, educacional e cidadã (SOARES, 2016). Dessa forma, o direito à educação para a população negra foi uma das mais importantes reivindicações do movimento.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016) apresenta dados realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destacando que, quando se equiparam os dados de brasileiros brancos com os de pretos e pardos, o que observamos é a existência de dois países diferentes. Isso em diversas áreas como trabalho, renda, educação etc.

No que se refere à educação, a taxa de analfabetismo dobra entre pretos e pardos (9,9%), quando se compara a brancos (4,2%). De acordo com a PNAD contínua de 2016, essa divergência aumenta de acordo com idade. Ainda em 2016, “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos) e apresentou relação direta com a idade, aumentando à medida que a idade avançava até atingir 20,4% entre as pessoas de 60 anos ou mais” (IBGE, 2016, p. 2), como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais

	Pessoas brancas	Pessoas pretas ou pardas	Total (1)
15 anos ou mais	4,2	9,9	7,2
18 anos ou mais	4,4	10,6	7,7
25 anos ou mais	4,9	12,4	8,8

40 anos ou mais	6,8	17,8	12,3
60 anos ou mais	11,7	30,7	20,4

Fonte: IBGE (2016, p. 2).

Analisando os dados acima, não há como negar o racismo impregnado em nossa sociedade e suas consequências à população negra. Dessa forma, é importante destacar o que entendemos por racismo. Nessa discussão, baseamo-nos em Munanga (2010), para quem raça não tem nenhuma ligação com o conceito biológico ou genético de raça cunhado no século XIX, que pregava a existência de hierarquias entre espécies humanas, dividindo-se em diferentes raças: os brancos eram considerados superiores aos outros grupos, principalmente em relação aos negros, vistos como os mais inferiores em termos intelectuais, morais e físicos. Nesse sentido, preconceito e discriminação racial são frutos de uma ideologia, socialmente construída, de que existe uma hierarquização entre grupos humanos, a qual se denomina racismo. Sendo assim, por racismo, compreendemos, como define Munanga (2010):

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2010, p. 8).

Houve, além de um prejuízo à população negra, como consequência de uma abolição não organizada e em direito algum para os negros libertos, um trabalho de divulgação de uma falsa democracia racial, espalhando a ideia de que, no Brasil, não existe racismo, pois somos uma nação miscigenada. Gilberto Freyre, em seu livro “Casa Grande & Senzala” (1933), não

cria o mito de democracia racial, mas o difunde a partir de sua publicação, dando-lhe status científico. Por mito da democracia racial compreendemos, de acordo com Munanga (1999):

Mito da democracia racial - Racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. Por isso, é incorreta a expressão “o preconceito contra negro no Brasil é um problema social e não racial”, pois todos os problemas da sociedade, incluído o preconceito racial, são problemas sociais. As pessoas querem dizer, está claro, que o preconceito racial no Brasil é provocado pela diferença de classe econômica e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro. O que é a voz do mito de democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação racial no cotidiano do brasileiro (MUNANGA, 1999, p. 51).

Freyre (1933) divulga a ideia de um país sem racismo e violência contra negros e negras em sua estruturação social. Nesse sentido, o Brasil, considerado uma das sociedades mais diversas do mundo e com o maior número de negros e negras, fora do continente africano, até os anos 1950, foi tido como um país em que se vivia uma democracia racial na qual negros, pardos e brancos viviam sob condições de igualdade jurídica e social (ANDREWS, 1997).

Ainda de acordo com Andrews (1997), embora os autores e pesquisadores, nas décadas de 1930 e 1940, se empenhassem em descrever uma interação racial equilibrada, no Brasil, discussões semelhantes, nos anos 1980 e 1990, enfatizaram “a percepção, ainda mais disseminada, de que [o conceito de] democracia racial, em suas versões oficial e extra-oficial, não reflete a realidade brasileira” (ANDREWS, 1997, p. 95). Nesse sentido, Andrews (1997) ressalta que é a discriminação racial, e não a democracia racial, que configura a base da cultura brasileira.

Como algumas das consequências, temos hoje a população negra vítima de inúmeros descumprimentos das políticas públicas. Como fora mencionado, a população negra foi deixada à mercê do acaso quando se determinou o fim da escravidão no país. Em um cenário onde a escravidão era comércio lícito e com um decreto sobre seu fim, sem garantia de

nenhum direito a essa população, quais as condições de o povo negro viver dignamente no Brasil?

De acordo com dados do Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA), a base da campanha abolicionista desenvolvida por setores da elite econômica dos anos 1880 não possuía objetivo de ser solidária aos negros, nem se remetia a reformas sociais democratizantes. Essa afirmação se comprovava com o decorrer dos anos, em que se viam os ex-escravos abandonados. Havia um discurso a favor de uma boa orientação aos negros no pós-abolição por alguns ex-senhores de escravos, mais dispostos à libertação, no entanto, esses homens e mulheres foram deixados à própria sorte (IPEA, 2011).

A educação da população negra, também negada pós-abolição, constituía-se como uma das principais lutas do Movimento Negro nos anos 1970. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), o Movimento Negro foi se organizando e reestruturando-se ao longo dos anos no Brasil e, desde o final dos anos 1970, junto a intelectuais negros e não negros, incumbiu-se do papel de alertar a sociedade e o Estado:

para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (GOMES, 2012, p. 734).

Essa análise do racismo como parte estruturante da sociedade brasileira é importante para colocar, na agenda dos formuladores de políticas públicas, os dados de desigualdade e a divergência de direitos e oportunidades para a população negra (GOMES, 2012). Ao tomarmos as mulheres como enfoque na nossa pesquisa, além de conhecer sua trajetória pessoal e profissional até se tornarem professoras, quais são as estratégias do Movimento Negro para colocá-las no espaço de luta e disputa por igualdade?

Como destaca Judith Butler (2018), em seu livro “Corpos em aliança e a política das ruas”, mesmo organizado em movimentos sociais, “ninguém age sem as condições para agir” (BUTLER, 2018, p. 22). Ainda para a autora:

Algumas vezes as pessoas, ou algumas pessoas, estão confinadas ou ausentes, ou fora do alcance da rua e da câmera – elas são os incapturáveis, embora possam ser perfeitamente capturadas em outro sentido. Nunca acontece realmente, de todas as pessoas possíveis representadas pela noção de “povo” aparecerem no mesmo espaço e ao mesmo tempo para se afirmar

como povo! Como se todos fossem livres para se mover, como se todos, por sua própria vontade, chegassem juntos a um espaço e tempo que pode ser descrito e fotografado de uma maneira que incluía a todos (BUTLER, 2018, p. 182-183)

Carolina Maria de Jesus nos exemplifica o que expõe Butler: negra, mãe, criando sozinha três filhos e catadora de papel, Carolina era também escritora dos males que presenciava na favela. Seus livros podem ser considerados como lugares de denúncias do descaso com a população carente nesse país. “Não digam que fui rebotinho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida”.

Preteridas são também as denúncias de centenas de mulheres negras quanto ao assassinato brutal de jovens negros e negras. “Vinte e três mil assassinatos de jovens por ano é um escândalo. A sociedade brasileira, os governos e cada um de nós temos de fazer a nossa parte. A campanha Vidas Negras fala do reconhecimento da importância dos jovens negros. Chama à responsabilidade social e política de fazer algo já”, declarou Nadine Gasman, representante da Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres Brasil, em entrevista ao programa Artigo 5º, da TV Justiça⁸.

A representante da ONU destaca ainda que os objetivos de desenvolvimento sustentável precisam ter enfoque racial para eliminar o racismo, como propõe o Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2017-2021, firmado com o governo brasileiro. Ela acrescentou que realizar os objetivos globais no país implica, especialmente, trazer “os jovens negros, as jovens negras, as crianças negras” para as políticas de desenvolvimento. “Tem todo um trabalho integrado e integral que vai desde a educação, a mídia”, afirmou Nadine Gasman.

Percebemos que essa violência é muito mais grave do que se apresenta, sendo necessário tirar esse problema da invisibilidade. Temos um alto índice de homicídios no país. Essa violência cresce contra negros (pretos e pardos) e regrida contra brancos, amarelos e indígenas, segundo revelam os dados do Atlas da Violência 2018, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Entre 2006 e 2016, último ano com dados disponíveis para levantamento, a taxa de homicídios de pessoas não negras diminuiu 6,8%. No mesmo período, a taxa entre a população negra saltou para 23,1% e foi a maior registrada desde 2006. No país, somando todas as raças, a taxa de homicídios cresceu 13,9% no mesmo período. O

⁸ Entrevista encontrada na internet em referência à campanha vidas negras. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/23-mil-jovens-negros-assassinados-por-ano-e-um-escandalo-diz-nadine-gasman-representante-da-onu-mulheres/> Acesso em: 10 dez. 2018.

estudo revela que, em 2016, a população negra registrou uma taxa de homicídios de 40,2 mortes por 100 mil habitantes, sendo que o mesmo indicador para brancos, amarelos e indígenas foi de 16 mortes. Considerando a população como um todo, o país atingiu o recorde em 2016, com 30,3 homicídios a cada 100 mil pessoas. De acordo com o levantamento, 71,5% das pessoas que foram assassinadas no país, em 2016, eram pretas ou pardas. As maiores taxas de homicídios de negros estão em Sergipe (79 por 100 mil habitantes) e no Rio Grande do Norte (70,5 habitantes por 100 mil). Entretanto, segundo o estudo, o caso que mais chama a atenção é o de Alagoas, já que o estado teve a terceira maior taxa de homicídios de negros (69,7 por 100 mil habitantes) e a menor taxa de homicídios de não negros do Brasil (4,1).

Tabela 2 - Taxas de homicídios de negros*

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Percentual de homicídios	32,7	32,4	33,7	34,3	36,5	35,1	36,7	36,7	38,5	37,7	40,2

Fonte: IPEA (2018, p. 23).

*Por 100 mil habitantes

Esse número elevado de homicídio de pessoas negras, que causa sofrimento à população mais pobre e negra desse país, não é um tema que está na agenda política de uma parte da sociedade brasileira. Na atual gestão do país, o Presidente Jair Messias Bolsonaro tem um discurso de combate ao crime organizado, fala em defesa dos verdadeiros direitos humanos, dando, inclusive, excludente de ilicitude ao policial que matar em serviço (não será condenado), mas não propõe um debate sobre a violência policial e racismo, muito denunciado por organizações não governamentais que atuam nas favelas do país⁹. O tema não é nem mesmo citado pela atual gestão de extrema direita que assumiu o país. Fica explícito, para estudiosos e militantes do Movimento Negro, que há, no Brasil um problema grave de racismo, de exclusão social de jovens negros que precisa ser reconhecido, para produzir políticas públicas que o enfrentem e combatam. Essa luta por direitos vem ocorrendo através dos movimentos sociais, com avanços e desafios em suas pautas.

⁹ Trecho extraído de reportagem no jornal Gazeta do Povo, em 21-10-2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/o-que-bolsonaro-pretende-com-o-excludente-de-ilicitude-para-policiais-8j4jkej6pzyqsl5hhfd0mxo14/> Acesso em: 04 jan. 2019,

Em seu livro, “Quem tem medo do feminismo negro?”, Djamila Ribeiro (2018) ressalta que Grada Kilomba coloca uma questão importante nesse cenário, em uma palestra performance que fez em São Paulo no evento Massa Revoltante. A escritora, performer e professora da Universidade Humboldt de Berlim nos pergunta: como é possível descolonizar nosso pensamento numa sociedade que ainda não nos vê como sujeito? Para Djamila Ribeiro (2018), parte do processo de descolonização é nos questionar sobre isso. Perguntar, mais do que ter respostas, e fazer novas questões que possam dismantelar o colonialismo, fazendo perguntas menores e menos absolutas que conduzam à problematização do que pensamos e como agimos (RIBEIRO, 2018). Grada Kilomba, em Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano (2019), fala sobre a importância da escrita de nós, mulheres negras, em que não sejamos mais o objeto, mas o sujeito. “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como ato político” (KILOMBA, 2019, p.28).

O sujeito negro é sempre visto como o outro, pois não há uma identidade com a qual se identifique sem traumas. O negro é o que o branco não quer ser, um círculo que se repete na relação com o sujeito branco, um “traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a outra, como incompatível, como conflitante, como estranha e incomum” (KILOMBA, 2019, p. 40).

Nesse sentido, nosso trabalho lança questões sobre a história do Movimento Negro, seus avanços e conquistas e sobre o caminho que nos trouxe até aqui e como podemos possibilitar novos processos de desconstrução do racismo no lugar onde atuamos. Ao tratarmos do conceito de história, fundamentamo-nos em Foucault (2004) e não tratamos somente da história das ideias ou representações, mas, como sugere o autor, interessa-nos questionar: como um saber pode se constituir? Como o pensamento, enquanto tem relação com a verdade, pode ter também uma história? (FOUCAULT, 2004).

Desde o fim da escravidão aos dias atuais, a educação, uma das principais bandeiras do Movimento Negro, ainda suscita debates e questionamentos. De acordo com Nilma Lino Gomes (2011),

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial

construída (pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p.7).

As políticas de ações afirmativas só tiveram possibilidade de inserção no país após muita luta e reivindicações. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em 2003, por meio de uma lei estadual aprovada em 2001. A partir daí, esse debate se apresentou com muitas polêmicas a outras instituições, tendo o sistema sido implementado como lei para as instituições federais somente no ano de 2012, pela então presidente da república Dilma Rousseff. Até os dias atuais, a polêmica em torno do tema é grande, sendo sua validade constantemente questionada. Hoje o debate se amplia em torno dos cursos de pós-graduação.

Nessa perspectiva, a violência do racismo nos coloca fora da condição humana, como aponta Djamila Ribeiro (2018):

Muitas vezes achamos que o alcance dessa humanidade se dá através da idealização. Se o racismo diz que eu não sei, vou dizer que sei ainda mais. E para mim é muito importante desmistificar isso. Quero ser eu, eu não quero ser idealizada nem inferiorizada. E, assim como todas as pessoas, quero dizer que há dias em que sei e dias em que não sei. Às vezes choro e às vezes rio, às vezes quero e às vezes não quero. Quero ter essa liberdade humana de ser eu (RIBEIRO, 2018, p. 109).

Relacionando a citação de Djamila Ribeiro (2018), sobre a condição do sujeito negro na sociedade e o processo de sua inferiorização, e de Judith Butler (2018), sobre quais são os corpos reconhecidos na sociedade, podemos perceber como as estratégias de deslegitimar alguns sujeitos funcionam, como também podemos atuar na contramão desse processo, dando voz e colocando em cena esses sujeitos. Conhecer as práticas de professoras cotistas no que se refere às políticas de gênero e raça é uma dessas estratégias. São mulheres lembrando e construindo narrativas em que não somente falam de si ancoradas numa visão de gênero e raça, mas também nos dizem de um contexto de luta em que a questão parece ir além de entrar em uma universidade pública, mas permanecer nela como uma nova identidade – alunas cotistas – e os desafios de se tornarem professoras para outras meninas negras.

O debate remete diretamente ao contexto da perspectiva intersseccional, um debate que se constrói no Movimento Negro e Feminista a partir da demanda das mulheres negras que não se sentiam representadas nem no movimento de mulheres e nem no Movimento

Negro, atravessadas pelas questões de gênero e raça, cunhando, assim, o início do debate da intersseccionalidade, como bem apresenta Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018):

Na luta inicial, as mulheres, negras ou brancas, buscavam o seu reconhecimento como indivíduos. No entanto, as mulheres negras enfrentavam uma situação muito pior, já que tanto para o regime escravista quanto para o movimento sufragista, caracterizados por uma visão racializada de sociedade, elas não eram consideradas pessoas, portanto não eram mulheres. A decisão dos delegados da Convenção pelo Direito das Mulheres de criar, em maio de 1866, uma associação pela igualdade de direitos que lutaria ao mesmo tempo pelo direito de votos dos negros e das mulheres foi rapidamente contestada por parte dos militantes abolicionistas e pelas feministas brancas que se consideravam superiores às pessoas negras (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

Nesse sentido, o movimento feminista negro surge dentro do movimento, por meio de mulheres que não se reconheciam e não tinham voz dentro de dois movimentos, o negro e o feminista.

2.2 INTERSECCIONALIDADE RAÇA E GÊNERO

Pensar as questões de gênero e raça ao longo do desenvolvimento deste trabalho nos remete às histórias e experiências de inúmeras mulheres negras, atuantes no combate às violências que nos é imposta cotidianamente. É pensar nos processos de objetivação/subjetivação que vão docilizando os corpos, tornando-os produtivos e úteis, situados em sua historicidade e constituindo indivíduos em sujeitos detentores de determinadas identidades que tomam como suas. Mais especificamente, as experiências e trajetórias escolares de mulheres negras professoras em atuação na escola, ex-alunas da primeira turma de cotas para negras na UEMG, nos dizem da tensão entre saber-poder na constituição das subjetividades.

Experiências que vão conferindo identidades a essas mulheres negras e a outras mulheres e homens que não participaram do programa de cotas. bell hooks (2013), em seu livro “Ensinando a transgredir”, relata sua experiência pessoal sobre ter nascido nos tempos da segregação racial em uma comunidade essencialmente patriarcal, o que a levou a conhecer, desde muito nova, a diferença entre os gêneros, o poder do homem na família, o uso

da coerção, da violência para manter a dominação masculina. Isso era confirmado por hooks, ao perceber que toda decisão tomada por sua mãe poderia ser revertida pelo pai (hooks, 2013).

E é por ter experienciado na sua infância e adolescência a diferença entre os gêneros que hooks se assustou ao entrar numa universidade, predominantemente branca, e conhecer os estudos apresentados nessas instituições sobre a não existência das diferenças de gênero nas relações sociais nas comunidades negras. hooks (2013) ainda destaca que:

Engajando-me no movimento feminista, quando era estudante de graduação, fiz os cursos de estudos da mulher assim que começaram a serem oferecidos. Mas aí também fui surpreendida pela tremenda ignorância sobre a experiência negra. Perturbei-me pelo fato de as professoras e alunas brancas ignorarem as diferenças de gênero na vida dos negros. De falarem da condição e experiência das “mulheres”, quando estavam se referindo somente as mulheres brancas. Minha surpresa se mudou em raiva. Meus esforços foram ignorados quando tentei partilhar informação e conhecimento, sobre como, apesar do racismo, as relações de gênero entre os negros eram construídas de forma a manter a autoridade dos homens, mesmo que eles não espelhassem os paradigmas brancos, ou sobre como a identidade e o status das mulheres brancas, eram diferentes dos das mulheres negras (hooks, 2013, p. 162).

A citação de hooks (2013) ressalta a importância de sua entrada na Universidade para se confrontar com sua história, marcando seu vínculo no movimento feminista a partir da necessidade de estabelecer outras formas de conhecer e, portanto, de ser e estar no mundo. A citação estabelece uma relação da constituição dos sujeitos com os saberes e os significados histórica e culturalmente constituídos. Para Foucault (1988), não há constituição de sujeito sem a relação saber/poder. Os sujeitos estão presos às relações de saber/poder. Esse relato de hooks explicita, sem rodeios, as intersecções de gênero e raça que devem ser analisadas na história das mulheres negras, tema foco deste trabalho. Ao trazer sua experiência, hooks (2013) ainda nos faz refletir sobre a história do Movimento Negro no Brasil, seus desafios e conquistas. Um dos desafios que marcou o movimento foi a luta pela entrada nas Universidades, que passa pela reivindicação de outras epistemologias, outras formas de saber, de pesquisar e de construir outros sujeitos negros e não-negros, questionando a dissimetria entre a cultura oral e a cultura escrita, as relações de poder político, econômico, social e as simbólicas. Mas a entrada na Universidade não era suficiente, havia necessidade de permanência e de problematização sobre as formas de saber que eram valorizadas nesse espaço de saber/poder.

A experiência de hooks contribui para a problematização da história do Movimento Negro no Brasil a partir da interseccionalidade. O termo interseccionalidade surge no final dos anos 1970, junto aos debates empreendidos pelo movimento feminista negro para designar a interdependência das relações de poder, de raça, sexo e classe. Kimberlé Crenshaw (1989) é quem usa o termo interseccionalidade para definir os debates travados no movimento feminista negro frente ao feminismo branco, de classe média, heteronormativo. A autora relata sua experiência no processo de construção do conceito, em que observava que as mulheres negras sofriam de dupla discriminação: a de gênero e a de raça. Nem o movimento feminista branco dava conta de compreender essa intersecção, nem o Movimento Negro o compreendia. Dessa forma, as feministas negras perceberam que as discriminações deviam ser analisadas em seu contexto, pois estas também se organizavam hierarquicamente.

Bilge (2009) define a interseccionalidade como categoria ampla de análise com o objetivo de compreender a amplitude das desigualdades frente às identidades:

Interseccionalidade refere-se a uma teoria transdisciplinar que visa compreender a complexidade das identidades e desigualdades sociais por meio de uma abordagem integrada. Ele refuta a compartimentalização e priorização dos principais eixos de diferenciação social, ou seja, as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual. A abordagem interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais. Ela propõe apreender "a realidade social de mulheres e homens, assim como as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que estão ligadas a ele como sendo múltiplas e simultaneamente determinadas e interativamente por vários eixos de significativa organização social (BILGE, 2009, p.78).

Em que pese o fato de o uso do termo interseccionalidade como categoria de análise ser recente, feministas negras como Angela Davis (2016) questionavam, há bastante tempo, as opressões ignoradas por que passam as mulheres negras, como podemos observar em seu livro "Mulheres, raça e classe". A autora e ativista negra investiga o significado de emancipação para as mulheres negras, ao denunciar que, após 25 anos de liberdade, as mulheres negras deixaram a condição de servis, "como domésticas e as que encontraram emprego na indústria estavam realizando os trabalhos mais desprezados e pior remunerados" (DAVIS, 2016, p. 95).

Nesse sentido, a emancipação não eliminou a violência sobre as mulheres negras, que passou a ser exercida de outras formas, especialmente pelo sistema judiciário, que não as

protegia de ataques sexuais por parte dos homens brancos. Pelo contrário. Se elas resistissem, “eram jogadas na prisão para serem ainda mais vitimizadas por um sistema que era um retorno a outra forma de escravidão” (DAVIS, 2016, p. 98). Com essas denúncias, Davis (2016) explicava o quanto o feminismo branco não atendia à demanda das mulheres negras e como o Movimento Negro não conseguia também abarcar suas reivindicações.

Para PocaHy (2011), além de o conceito surgir entre as feministas, essas ainda afirmam que a interseccionalidade é um dos mais importantes conceitos teóricos no campo dos estudos feministas, tornando-se uma das principais perspectivas da terceira onda do feminismo¹⁰. PocaHy (2011), fundamentado nas feministas como Bilge (2009) e Crenshaw (1989), compreende que

a interseccionalidade se constitui para além do reconhecimento à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade. A interseccionalidade transpõe soma das dominações ou arranjos de identidades e diferenças, possibilitando-nos avançar em perspectiva e prática de problematização rizomática de “uma teoria transdisciplinar visando apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, através de uma abordagem integrada. Ela [a interseccionalidade] refuta a partição e a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social, assumindo a própria produção discursiva das categorias identitárias (POCAHY, 2011, p. 19).

Nos processos descritos por PocaHy (2001), a terceira onda estaria marcada pela consolidação das mulheres como sujeitos políticos e interessadas nas discussões teóricas, ao denunciarem as desigualdades construídas pelo universalismo da categoria “humano”. A luta das mulheres iniciou nas esferas políticas e sociais para, só depois, tomar como foco a intimidade doméstica, respectivamente, na primeira e segunda ondas do feminismo, que foram ondas importantes para a construção do lugar de sujeito em lutas organizadas nas relações de poder e de forças.

A dedicação em estudar os processos de objetivação/subjectivação dos sujeitos levou Foucault à necessidade de ampliar as dimensões das definições de poder. Nesse sentido, o autor propõe avançar em direção a uma nova economia das relações de poder que relacione as

¹⁰ A terceira onda do feminismo iniciou na década de 1990 desafiando e evitando as definições essencialistas das feminilidades. Foram as mulheres negras as protagonistas que colocaram sob suspeita as experiências das mulheres brancas como homogêneas, chamando atenção para o fato de que as mulheres são de muitas cores, classes, constituições corporais etc. (MARTINS, 2015).

formas de resistência aos tipos de poder (FOUCAULT, 1988). A luta das mulheres no movimento feminista e a construção do conceito de interseccionalidade são expressões de vida e de constituição dos sujeitos que demonstram que o poder não é somente uma questão de teoria, mas que ele faz parte da nossa experiência.

Para Ana Paula Antunes Martins (2015), a segunda metade do século XX foi o palco em que as mulheres emergiram como sujeitos do feminismo. Mas essa nova forma de se entender nas relações de gênero, nos seus atravessamentos de raça e classe, também foram responsáveis por algumas inquietações: quem seriam essas novas mulheres? Quem são as mulheres aptas a entrar no universo do reconhecimento de direitos? Como esses reconhecimentos dizem das autorizações para entrar no campo da educação? Nossas participantes são resultados desse contexto sociopolítico de luta por novas identidades feministas. Essas questões inquietantes revelam a importância do movimento feminista para evidenciar as diversidades que compõem as mulheres. A interseccionalidade é uma crítica ao uso homogêneo e monolítico da categoria “mulher”, sendo também uma espécie de refinamento de um conjunto de variáveis que afetam significativamente a identidade de gênero, como o pertencimento de classe, etnia, orientação sexual.

Hirata (2014), acrescentando que a interseccionalidade é uma proposta para dar visibilidade às diversas questões relacionadas à identidade, ainda destaca a subdivisão do conceito em duas categorias proposta por Crenshaw (1989):

a “interseccionalidade estrutural” (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a “interseccionalidade política” (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) (HIRATA, 2014, p. 62).

É fundamental, no conceito de interseccionalidade, como descrito acima, os aspectos estruturais e políticos para compreendermos e analisarmos a trajetória de mulheres negras cotistas, atualmente professoras na Educação Básica e como estas lidam com questões de gênero e raça no espaço escolar.

As duas interseccionalidades – a estrutural e a política – podem ser analisadas a partir da perspectiva de poder de Michel Foucault (1988), quando este define que as relações de poder na constituição dos sujeitos dizem da ligação entre as formas de resistências aos

diferentes tipos de poder. A interseccionalidade liga vida e postura política nos confrontos das estratégias de poder/resistência.

Mais do que afetar e organizar uma instituição específica, uma classe social ou um grupo, como as mulheres negras cotistas professoras, a relação poder/resistência diz de uma maneira particular de poder no cotidiano dos indivíduos, visto que classifica as pessoas em categorias, constrói e define uma identidade própria, fixa, absolutiza e aprisiona em sua identidade, impõe uma verdade do sujeito que são chamados a reconhecer e que os outros também devem reconhecer nele. A analítica do poder como relação de forças é importante para a ampliação dos conhecimentos de seus procedimentos e estratégias para colocar sob suspeita os processos de objetivação/subjetivação das pessoas em nossa cultura, questões que foram gestadas no Movimento Negro organizado.

2.3 O MOVIMENTO NEGRO NA LUTA CONTRA O RACISMO E EM FAVOR DA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de mudar a realidade que lhes foi imposta, negros e negras passam a se organizar desde o fim da escravidão aos dias atuais. Essas organizações iniciaram em pequenas agremiações e, com o passar dos anos, se transformaram em organizações mais específicas e se firmaram na luta contra o racismo. De acordo com Gonzales e Hasenbalg (1982), Domingues (2007), para lutar contra a discriminação no início da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes fundaram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, constituindo dezenas de grupos, grêmios, clubes ou associações em alguns estados do país:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas

tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920 e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007, p. 103-104).

É nesse período também que surge a imprensa negra, caracterizada por jornais produzidos por negros e com ênfase em questões que se referiam diretamente a essa população. Para os ativistas da época, a população negra necessitava de um jornal alternativo em que se reconhecesse o que não encontrava nos demais jornais. Os jornais tratavam das inúmeras mazelas que atingiam a população negra em diversos âmbitos, tais como trabalho, educação, habitação, saúde, contribuindo para tratar as possibilidades de lidar com o racismo, tornando-se espaços de denúncias da segregação racial no país (DOMINGUES, 2007).

Parte da história do Movimento Negro tem relação com a criação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926, e que durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afrodescendentes na primeira metade do século XX, no campo sociopolítico. Dessa forma, a Frente Negra propôs um projeto político de inclusão do povo negro na sociedade brasileira. Nos estatutos da Frente afirma-se que a entidade visava à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Entre os principais objetivos, estavam a construção da ideia de comunidade com passado compartilhado e construindo uma identidade negra; a educação como um fator de superação da situação que vivenciavam e a ação político-partidária para alcançar objetivos mais amplos (FERREIRA, 2010).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2011), a educação permanece como uma das mais importantes estratégias de luta dos movimentos sociais no Brasil. Esse movimento atual, de acordo com a autora, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e emerge nos anos 1970 junto a outros movimentos sociais. Nesse período, o movimento se destaca com foco na história, pois, segundo a autora:

Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. Ao emergir no cenário

nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70. O Movimento Negro é, portanto, fruto de uma “negatividade histórica” (GOMES, 2011, p. 8).

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o Movimento Negro passa a década de 1980 envolvido com as questões da democratização do ensino:

Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. Já em 1994, vamos encontrar experiências muito interessantes envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação em uma relação produtiva. O exemplo desse envolvimento é o trabalho que vem sendo realizado pelo Núcleo de Estudos do Negro, NEN, com financiamento da Fundação Ford. Têm sido realizados vários seminários organizados por esse Núcleo, com a participação de professores do ensino fundamental do Estado de Santa Catarina, estendendo-se também aos outros estados da Região Sul. Há três anos ininterruptos o Núcleo tem publicado um caderno trimestral de pesquisas educacionais tratando do tema do negro e a educação: a série *Pensamento Negro e Educação*. Estas publicações de certa forma buscam responder a preocupações, ideais, propostas como os manifestados e debatidos no seminário sobre Pensamentos Negros em Educação – Expressões do Movimento Negro, realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos em 1995, e que resultou em publicação com o mesmo título (GONÇALVES; GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 134).

O debate em torno da educação dos negros e negras no Brasil tem, em Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, referências de sua análise e disseminação. A educação como direito e possibilidade de ascensão à população negra ainda é bandeira de luta do Movimento Negro e tem, como resultado de suas conquistas, a implementação de políticas públicas em prol da educação do negro e negra, tais como as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório, respectivamente, o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na Educação Básica e a Lei nº 12.711, a chamada Lei de Cotas, voltada para estudantes da rede pública em instituições de ensino superior federais, com separação de

vagas para candidatos e candidatas de baixa renda, e autodeclarados pretos e pretas, pardos e pardas e indígenas.

Voltando à discussão na perspectiva integracionista, o projeto político da FNB tinha o objetivo de apresentar, em âmbito nacional, atividades que culminassem com transformação da realidade de seus filiados e dos demais negros e negras na sociedade brasileira, em um movimento que ainda não existia de que a FNB seria a precursora. O ideal de formação do ser humano integralmente, em todos os aspectos de sua personalidade, transparece na ênfase colocada nas ações que viriam a ser desenvolvidas pela educação, pela prestação de serviços, pelas atividades culturais, pelo suporte jurídico aos seus associados (MALATIAN, 2017). No que se refere à educação, Malatian (2017) destaca que:

O projeto apostólico inaciano assimilado pelos irmãos Santos moldava uma pedagogia amparada pelas atividades culturais, de presença inegável nas atividades que ali foram desenvolvidas, com grande ênfase na conduta moral de seus associados, no combate ao alcoolismo e à prostituição, além do incentivo ao trabalho. A educação era a peça-chave desta arquitetura, pois a ela foi atribuído o papel de passaporte para uma nova situação dos filiados, tarefa que competia ao Estado e aos pais prover. Os cursos de alfabetização correspondiam aos anseios dos associados e eram muito procurados até mesmo pelos não filiados. O trabalho educativo era feito de forma que os alunos das primeiras letras acabavam por se manter dentro da associação após a conclusão do curso e até mesmo trabalhavam como professores alfabetizadores ou em outros cursos, de formação social e formação política (MALATIAN, 2017, p. 10).

Há, no período da ditadura do Estado Novo, uma repressão aos movimentos sociais e partidos políticos. Com o Movimento Negro não foi diferente. A FNB foi extinta e só foram retomadas atividades em defesa da população negra nos anos 1945, com destaque para o Teatro Experimental Negro (TEN), criado, ainda em 1944, por Abdias do Nascimento¹¹. O TEN foi um movimento político focado na defesa do negro e da negra como protagonistas no teatro e na vida política. É com o TEN que o negro e a negra passam a ser vistos como parte do povo brasileiro, como afirma Abdias Nascimento (2004). Tratava-se de uma maioria da

¹¹ Abdias do Nascimento nasceu em Franca, interior do Estado de São Paulo, em 1914. Com dezesseis anos, Abdias, entrou para o Exército, mas – conforme ele mesmo narra - foi expulso devido a uma briga na porta de um bar depois de – junto com um colega – ser barrado – pelo fato de ambos serem negros. Ainda no quartel, Abdias fundou um jornal chamado O Recruta. Em 1944, Abdias funda o Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro. Em 1981, em parceria com Elisa Larkin Nascimento, funda o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro – Brasileiros (IPEAFRO)), em São Paulo. Torna-se o primeiro deputado federal (1983-1987) e senador (1991-1999) afro-brasileiro a dedicar seus mandatos à luta contra o racismo.

população negra explorada e excluída, incluindo os mestiços e pardos, sem direitos civis e sociais.

As atividades do TEN não se resumiam ao teatro. Existiam outras atividades, como concurso de beleza, cursos de alfabetização para empregadas domésticas e outras possibilidades de formação. O TEN foi interrompido no contexto do golpe militar no Brasil. Alguns de seus membros foram para o exílio, como Abdias Nascimento, que foi para os Estados Unidos (PEREIRA, 2013). Depois do TEN, o Movimento Negro retorna, em 1978, com a Carta Aberta à população no dia 7 de julho de 1978:

Carta Aberta à população (7 de julho de 1978)

Contra o Racismo! Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo. Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos Justiça! O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós negros: pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas como os que ocorreram no Clube Tietê, como o ato de violência policial que se abateu sobre Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito Policial de Guaianazes, onde este negro, trabalhador, pai de família, foi torturado à morte. No dia 1º de Julho, Nilton Lourenço, mais um negro operário, foi assassinado por um policial no bairro da Lapa, revoltando toda a comunidade e o povo em geral. Casos como estes são rotina em nosso país que se diz democrático. E tais acontecimentos deixam mais evidente e reforçam a justiça de nossa luta, nossa necessidade de mobilização. É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL. Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas

escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive; CENTROS DE LUTA que promovem o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira. Convidamos os setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial. CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL. CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL. PELA AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO. POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL (*grifos como do texto original*) (PEREIRA, 2013, p.164).

A importância da Carta Aberta à população, para além do conteúdo que apresenta, nos faz recorrer ao conceito discutido por Djamila Ribeiro (2017) sobre o que é lugar de fala. Para a autora, quando falamos de pontos de partida, não falamos de experiências individuais, mas das condições que permitem ou não que alguns grupos acessem lugares de cidadania. “Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (RIBEIRO, 2017, p. 61). A Carta Aberta à população tem esse papel de denúncia e de chamar a população a reconhecer e pensar estratégias de combate ao racismo e discriminação no país. É importante diferenciar o racismo de outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça, tais como preconceito e discriminação. De acordo com Almeida (2018),

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça com fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial que pertençam. Embora aja relação entre os conceitos, o racismo difere de preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Uma das denúncias da carta reverbera no que Djamila Ribeiro (2017) trata como lugar de fala, o fato de não poder acessar determinados espaços faz com que não haja produções

epistemológicas dessa população nesses espaços, configurando um modelo da discriminação descrito nos conceitos de Almeida (2018). Segundo Ribeiro (2017):

Não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, p.64).

Ainda sobre a Carta Aberta à população, Kabengele Munanga (2018), em palestra proferida na Universidade Federal de Juiz de Fora ¹²– MG, nos relatou o papel do Movimento Negro como denunciante das mazelas do racismo por volta dos anos 1960 e da importância e responsabilidade da Universidade e dos intelectuais negros e negras em ampliar os temas de pesquisa contra o racismo onde atuam, fazendo do conceito de raça, como construção discursiva e de disputa, uma categoria analítica.

Falar que raça consiste numa formação discursiva, na perspectiva foucaultiana, é dizer que ela existe enquanto conceito e categoria (FOUCAULT, 2002). Nesse sentido, sua dimensão real resulta de sua capacidade, enquanto discurso, de regular e administrar a ordem social. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) define raça como processo de construção cultural que se dá nas relações sociais, compreendendo raça como construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Dessa forma, Gomes (2005) nos ensina a ver negros e brancos como diferentes desde nossa educação e socialização a ponto de essas diferenças orientarem nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas:

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (GOMES, 2005, p.41).

¹² Palestra proferida pelo Professor Munanga na Universidade Federal de Juiz de Fora, no dia 28 de agosto de 2018, no Fórum da Diversidade promovido pela Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF.

Para Foucault (2000), os modos as e práticas de classificação simbólica com as quais rotulamos, nomeamos e damos sentidos às coisas e ao mundo, bem como os conceitos com os quais elaboramos as análises científicas são vistos como elementos da formação discursiva daquilo que chamamos realidade ou verdade (FOUCAULT, 2002). De acordo com essa abordagem, a raça não possui, portanto, um significado inerente, mas procede, ao contrário, de formações discursivas que perpassam a ciência, o Estado e a sociedade. De acordo com Gedeon Oliveira (2009), a prática escravagista é antiga, mas a prática escravagista fundamentada na cor da pele se estabeleceu durante a Idade Média. Nessa perspectiva, raça e racialismo se estabeleceram como parâmetros com os quais se organizaram as sociedades modernas. Ainda segundo Oliveira (2009):

O termo raça foi cunhado simultaneamente com a ciência antropológica na Europa. Em maio de 2001, houve um congresso internacional com o título “a invenção alemã de raça”. A teoria por trás desta conferência de vários campos de estudo – história antiga, linguística, religião e a criação da nova disciplina de antropologia, que normalmente é creditada a Johann Friedrich Blumenbach, - levou a invenção do conceito moderno de raça. Se foi, ou não, os alemães ou franceses que criaram o conceito de raça, o fato é que ambos conspiraram para se tornarem o centro do mundo. Soma-se a esse detalhe, a produção de uma biblioteca, onde o termo raça passa a estabelecer a forma política da organização das sociedades. Não obstante, não devemos negligenciar o papel da igreja católica na sua política de pureza de sangue. De modo a estabelecer a ideia entre o racismo religioso e o racismo científico (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

É importante destacar que a necessidade de constituir uma hierarquia levou tanto o Estado quanto a Igreja Católica a produzirem um conceito de raça. Esse conceito é muito utilizado e organiza as relações na sociedade de maneira desigual. De acordo com Oliveira (2009), o racismo contemporâneo representa a forma com que Igreja tratou os africanos. “O extermínio dos índios, se justificava pelo direito de posse das terras na América Latina. O direito de guerra contra os indígenas estava estabelecido. O colonialismo se tornou um sistema bem elaborado pela igreja, através do Estado” (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Um discurso teológico e um discurso político constituíram os mecanismos legitimadores tanto do massacre aos índios quanto da escravatura. Oliveira (2009) ainda afirma que, para que o Estado se torne hegemônico, ele primeiro constrói determinadas verdades, cujo interesse excede a condição dos sujeitos. A estigmatização os nativos de

indígenas já estabelecem as bases da dominação, exemplificando como o discurso constrói verdades e as sustenta.

Compreendemos que os sentidos e conceitos que nos inserem em identidades ou diferenças são construídos em meio a discursos, de maneira que precisamos compreendê-las como são, produzidas em locais históricos e institucionais por meio do discurso. A esse respeito, Foucault (2002) argumenta que são os discursos que exercem seu próprio controle, procedimentos que funcionam, sobretudo, “a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 2002, p. 21). Dessa forma, na visão foucaultiana, é imprescindível a análise a respeito do papel da ciência na legitimação ou problematização do conceito de raça, bem como na produção de seus modos de existência, perspectiva na qual desenvolvemos este trabalho.

Foucault (1993), em curso proferido no Colégio da França, entre 1975 e 1976, dá continuidade ao trabalho que se propôs sobre o tema das populações e o nascimento da biopolítica. Nesse curso inicia um novo percurso, tendo, como modelo, a perspectiva genealógica. O autor faz a análise do discurso histórico sobre a permanência e as origens do discurso racista. Intitulada de “Genealogía do Racismo”, na obra se propõe um olhar sobre a guerra como princípio de análise das relações de poder, levando-nos à compreensão sobre questões como a inexistência da neutralidade no fazer história.

Foucault en un discurso que interpreta la historia como una guerra entre razas. Pero es necesario leer con cuidado, o simplemente leer. Se trata de etnias, pueblos que se definen por una lengua, por usos y costumbres comunes. Foucault mostrará cómo la noción de "raza" cambia de sentido en el siglo XIX, el modo en que la guerra de las razas, relatada por los historiadores de la contrahistoria, adquiere un sentido biológico, connotado por el evolucionismo y las teorías de la degeneración de los fisiólogos. Para Foucault, las prácticas discursivas constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos-fuerza. Por eso la narración erudita de la nobleza reaccionaria puede ser un instrumento táctico utilizable por estrategias diferentes. Las tácticas discursivas son transferibles y variables (FOUCAULT, 1993, p. 9).

Ainda de acordo com Foucault (1993), a dominação de territórios e povos passa a ser o eixo central da história e tem a luta entre raças como principal motivo. Nesse sentido, a dominação passa a ser analisada no que se refere à luta de classes e sobre o racismo. Para

Foucault, o racismo se constitui como um instrumento essencial na constituição do biopoder (FOUCAULT, 1993):

En primer lugar, es el modo en que, en el ámbito de la vida que el poder tomó bajo su gestión, se introduce una separación, la que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir. A partir del *continuum* biológico de la especie humana, la aparición de las razas, la distinción entre razas, la jerarquía de las razas, la calificación de unas razas como buenas y otras como inferiores, será un modo de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo, será una manera de producir un desequilibrio entre los grupos que constituyen la población. En breve: el racismo es un modo de establecer una cesura en un ámbito que se presenta como un ámbito biológico. Es esto, a grandes rasgos, lo que permitirá al poder tratar a una población como una mezcla de razas o -más exactamente subdividir la especie en subgrupos que, en rigor, forman las razas. Son éstas las primeras funciones del racismo: fragmentar (desequilibrar), introducir cesuras en ese *continuum* biológico que el biopoder inviste. La segunda función del racismo es la de permitir establecer una relación positiva del tipo: "Cuanto más mate, hagas morir, dejes morir, tanto más, por eso mismo, vivirás". Diría que el que inventó esta relación ("si quieres vivir debes hacer morir, debes matar") no fue ni el racismo ni el Estado moderno. Es la misma relación guerrera que dice "Para vivir debes masacrar a tus enemigos". Pero el racismo hará funcionar esta relación de tipo bélico: "Si quieres vivir el otro debe morir" de un modo nuevo y compatible con el ejercicio del biopoder. El racismo, en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. Esto permitirá decir: "Cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo -como individuo, como especie- viviré, seré fuerte y vigoroso y podré proliferar". La muerte del otro -en la medida en que representa mi seguridad personal- no coincide simplemente con mi vida. La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Nesse contexto, conforme Foucault (1993), deixar morrer torna-se uma estratégia nas relações de poder a partir do século XIX, que, através da política de biopoder, dá força à estratégia do racismo. Quando Foucault trata o racismo, ele está discutindo as estratégias que geraram o nazismo e a ideia de superioridade de uma raça. Conquanto não traga, em específico, o racismo às pessoas negras, sua análise em "Genealogia do Racismo" nos auxilia na compreensão de dominação sobre as raças e sua constituição como forma de dominação, exploração e eliminação do que não se reconhece como igual. Estratégias que se aplicam ao racismo que discutimos neste trabalho e que, pelo viés da ciência, do saber e das relações de poder, vão justificando a violência e a dizimação da população negra.

É com o objetivo de denunciar e atuar na luta contra o racismo que o Movimento Negro Unificado, constituído em 1978, e representantes de vários grupos do Movimento Negro espalhados pelo país se reuniram em resposta à discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e à prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira, sendo torturado no Distrito Policial de Guaianases, vindo a falecer em consequência às torturas, o que significou uma reviravolta no Movimento Negro (PEREIRA, 2014).

O objetivo era fortalecer o poder político do Movimento Negro. Nessa terceira fase do Movimento Negro, a tática foi a de combinar a luta do negro com a de todos os demais explorados da sociedade. “A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o Movimento Negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 115). É também na terceira fase que o Movimento Negro passa a atuar com frequência no terreno educacional, propondo a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, questionando a capacitação de professores para desenvolver uma educação não racista, reconhecendo a importância do negro e seu papel na história do Brasil e, por fim, levantou-se bandeira da inclusão do ensino da história da África nas escolas. Dessa forma, atentaremos para as questões relacionadas à educação e seu papel no desenvolvimento do Movimento Negro e das conquistas de políticas públicas para sua população.

2.4 TERCEIRA FASE DO MOVIMENTO NEGRO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO

A terceira fase do Movimento Negro denota o período entre os anos 1978 e 2000 e se refere ao processo de redemocratização do país. Nessa fase, após a desarticulação do movimento pela ditadura militar, a população negra volta a se reorganizar, por volta dos anos 1980, junto à ascensão de outros movimentos sociais.

Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000) destacam que, desde o manifesto do Movimento Negro e os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com o desenvolvimento de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-1978 tem colocado a educação como principal pauta de luta.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), uma das características do Movimento Negro em relação à questão étnico-racial no Brasil é conquistar seu lugar de existência trazendo

o debate sobre o racismo para os espaços públicos e indagando as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2012, p. 233).

Segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), nos anos 1980, o movimento reúne entidades negras de todo o país em defesa da democracia. Para os autores, as entidades negras desempenhavam vários papéis na comunidade negra, tornando-se locais de referência, funcionando como

clubes recreativos e associações culturais, ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros) (GONÇALVES; GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 134).

Nesse sentido, ao compreender e trabalhar o termo raça como fundamental para se entender a complexidade das discriminações e desigualdades no Brasil, o Movimento Negro passa a alcançar espaço nas análises sociológicas e na formulação de políticas públicas. O Movimento Negro, com o objetivo de problematizar o espaço da educação, levantou diversas reivindicações no que se refere à educação da população negra, mas também impulsionou importantes problematizações teóricas, apresentando várias contribuições para a educação brasileira (GOMES, 1997). O primeiro alerta do Movimento Negro se dá com a denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade. O segundo refere-se à importância do processo de resistência negra. O terceiro diz respeito à análise sobre a centralidade da cultura na organização das atividades, instituições e relações sociais e o quarto se refere ao debate levantado sobre a diversidade de identidades, discutindo o caráter homogeneizador da escola brasileira. Nesse sentido, é possível afirmar que esse movimento social apresenta historicamente, dentre as suas bandeiras de luta, o direito à educação. Como destaca Gomes (2012):

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

De acordo com Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), o próprio Movimento Negro pensou novas organizações para lidar com o tema da educação, pois aumentou o número de militantes com qualificação em nível superior e médio, compreendendo melhor os mecanismos da exclusão, possibilitando conhecer mais formas de combatê-las, com a qualificação, aumentando-se também a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto e, entre estes, os militantes negros.

Na perspectiva do avanço dos movimentos sociais, as mulheres negras se organizam e fundam, nos anos 1980, o Movimento das Mulheres Negras, que hoje faz parte de uma articulação latino-americana e internacional de mulheres negras.

As mulheres negras, hoje, atuam na militância política, nas comunidades-terreiro, na articulação política, nos partidos, nas ONG'S, nos projetos educacionais e onde estiverem as reivindicações do Movimento Negro. Gomes (2011) ressalta que a questão de gênero só passou a ser pautada como uma forte preocupação da prática e das questões do Movimento Negro devido à pressão das mulheres negras. Estas vêm construindo uma luta constante no debate com o Estado para a implementação de políticas públicas de saúde, emprego e educação que contemplem a articulação entre raça, gênero e demais intersecções que forem necessárias ao fim da exploração e violência contra a população negra.

O lema apresentado no símbolo do Movimento Negro Unificado é propositivo: “Segure e lance”. É um lema que compromete todos na luta, sendo um convite à coletividade e ao compromisso com a continuidade da luta. Várias mãos seguram juntas uma lança. A ideia de segurar remete à necessidade de se apropriar de certos conhecimentos, num investimento no processo educativo dos sujeitos. E, depois de segurar (de se apropriar), a ação seguinte é lançar, remeter a outros sujeitos e a outros espaços, de modo que essas lanças finquem e conquistem outros espaços e sujeitos para a continuidade da luta.

Figura 1 – Símbolo do Movimento Negro Unificado



Fonte: Rede social do MNU

Ainda de acordo com Gonçalves e Silva (2000), foi um evento de caráter nacional o primeiro encontro no qual os problemas referentes à raça e educação tiveram um espaço de debate, após 1978. O evento reunia pesquisadores/pesquisadoras e professores/professoras de pós-graduação em educação. “Foi a Conferência Brasileira de Educação, CBE, de 1982, realizada em Belo Horizonte, o evento comportou uma mesa redonda cujo tema era a discriminação nos sistemas de ensino” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 150). Nesse sentido, o Movimento Negro passa a década de 1980 envolto na luta pelo direito à escolarização, na primeira metade, denunciando as reproduções racistas que a escola desenvolve e, na segunda, realizando ações concretas para anular essas ações. Segundo Adilson Santos (2018):

A reivindicação da ação afirmativa como política pública foi protagonizada pelos movimentos negros e de mulheres negras a partir dos anos de 1980. Foi, no entanto, no limiar do século XXI, em decorrência da participação do país na III Conferência de Durban no ano de 2001, que esse tema passou a ter maior repercussão. A participação do Brasil nesse evento foi de grande destaque. A significativa mobilização do Movimento Social Negro em pré-conferências ocorridas em todo país, associada à posição oficial levada pelo Estado brasileiro, bem como a indicação de uma brasileira, Edna Roland, para a tarefa de relatora geral, fez com que os resultados de Durban repercutissem de forma alvissareira no Brasil. Ainda hoje, a ação afirmativa costuma ser reduzida às cotas, o que é um equívoco. É certo que elas podem representar o seu primeiro passo na perspectiva da oferta de oportunidades aos grupos beneficiários. Um conjunto de acontecimentos históricos sedimentou as bases do que hoje existe, em termos de políticas de ação afirmativa no país (SANTOS, 2018, p. 59).

Ainda de acordo com Santos (2018), nos anos 1980, ocorreram alguns eventos na luta por políticas de ação afirmativa. Em 1988, ocasião do Centenário da Abolição, foi criada a Fundação Cultural Palmares. “No mesmo ano foi promulgada a Constituição Federal, que

estabeleceu alguns mecanismos de proteção no mercado de trabalho para mulher, mediante incentivos específicos, e criou a reserva de vagas para pessoas com deficiências no serviço público” (SANTOS, 2018, p. 60). O movimento adentra os anos 1990:

Já em 1994, vamos encontrar experiências muito interessantes envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação em uma relação produtiva. O exemplo desse envolvimento é o trabalho que vem sendo realizado pelo Núcleo de Estudos do Negro, NEN, com financiamento da Fundação Ford. Têm sido realizados vários seminários organizados por esse Núcleo, com a participação de professores do ensino fundamental do Estado de Santa Catarina, estendendo-se também aos outros estados da Região Sul. Há três anos ininterruptos o Núcleo tem publicado um caderno trimestral de pesquisas educacionais tratando do tema do negro e a educação: a série Pensamento Negro e Educação. Estas publicações de certa forma buscam responder a preocupações, ideais, propostas como os manifestados e debatidos no seminário sobre Pensamentos Negros em Educação – Expressões do Movimento Negro, realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos em 1995, e que resultou em publicação com o mesmo título organizada por Silva & Barbosa (1997) (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.155).

O Movimento Negro constrói, ao longo de seus anos de luta antirracista, um novo espaço para seu desenvolvimento que vai além da denúncia e participação de seus militantes nos espaços de reivindicação de direitos. Essas apostas vão dando origem, a partir da segunda metade dos anos de 1990, a uma outra centralidade ao conceito de raça na sociedade brasileira e nas políticas públicas de Estado. Dentre as diversas ações do Movimento Negro nesse período, destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Nesse evento, o destaque se deu pela entrega ao presidente da República da época (Fernando Henrique Cardoso) do “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. Nesse documento a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposta para Ensino Superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2012).

Em 2003, temos a aprovação da lei nº 10.639/2003 do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e a aprovação da lei nº 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas. Como fora mencionado, nossas entrevistadas foram estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais que ingressaram por meio da política de cotas raciais. Nossa escolha se dá por objetivar conhecer quais suas experiências e desafios no espaço de formação e quais suas contribuições à temática gênero e raça no processo de formação de seus educandos no espaço em que atuam como professoras. Essas professoras

tornaram-se militantes pela causa negra? Levam o debate para o espaço escolar? Reconhecem mudanças na perspectiva de acesso dos jovens negros ao Ensino Superior? Quais são seus desafios frente ao racismo estrutural? Estas e outras questões orientam nosso trabalho de pesquisa e problematizações.

2.5 HISTÓRIA DA LEI DE COTAS

O direito à educação no Brasil, por lei, deveria ser assegurado pelo Estado em todos os seus níveis. No entanto, a realidade nos apresenta uma disparidade social que acrescenta muitas barreiras para que certas camadas da população tenham acesso ao Ensino Superior nas universidades públicas brasileiras. A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, conhecemos um aumento nas discussões a respeito das relações raciais no Brasil, principalmente, sobre as diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra (BRASIL, 2013) e, conseqüentemente, políticas públicas desenvolvidas para atuar contra o racismo no país. O texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) em comemoração aos 10 anos de implementação da lei nº 10.639/03 destaca:

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, homologada em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de junho de 2004, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP nº 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, expressa que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural (BRASIL, 2013, p. 11).

Avançando no objetivo de possibilitar o acesso à educação pública para a população brasileira, o Ministério da Educação (MEC) ampliou e criou ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso e permanência ao Ensino superior. Entre elas, está o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ofertado aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na categoria de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. O PROUNI, somado à expansão das universidades federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), expande significativamente o número de vagas no Ensino Superior. “Isso contribui para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2013, p. 11).

Nesse sentido, é divergente o debate sobre o acesso ao Ensino Superior através das cotas. Qual tipo de conhecimento se privilegia numa seleção para a universidade? Estudantes de escolas públicas, especialmente as crianças e jovens negros, possuem o mesmo acesso ao conhecimento, que a maioria que sempre teve acesso ao Ensino Superior público? Em torno dessas questões é que surgem os debates contrários a tal política. Mesmo com esse cenário, desde 2012, 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras passaram a oferecer algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros ou indígenas. Destacamos que a Lei das Cotas para as universidades federais caracteriza-se como uma possibilidade para diminuição de desigualdades que mantém em condições díspares cidadãos de grupos diversos. No entanto, ainda que seja um fato de que algo deva ser feito para minimizar as desigualdades entre os cidadãos e grupos sociais, no que se refere ao direito à educação, a Lei, ainda hoje, divide opiniões (BRASIL, 2013).

A discussão nacional sobre cotas nas universidades públicas teve sua consolidação em 2012. Em agosto desse ano, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas Sociais, nº 12.711, a qual determinou que, até agosto de 2016, todas as instituições de ensino federais deveriam reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, que metade dessas vagas devem ser reservadas para estudantes cujas famílias têm renda de até um salário mínimo e meio e que as instituições deveriam reservar nesses 50% das vagas um número de vagas para autodeclarados negros e negras, pardos e pardas e índios e índias no mínimo igual à proporção de negros, pardos e índios identificada pelo IBGE na unidade da federação em que estão situadas. Sintetizando, 50% das vagas serão

divididas entre estudantes de escolas públicas, pobres, negros, pardos ou índios e 50% serão destinadas à ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Desde então, vêm sendo elaboradas diversas análises acadêmicas, e até mesmo judiciais, contrárias a essa alternativa. A inclusão no Ensino Superior público brasileiro de estudantes negras e negros ou pobres é importante não somente para diminuir a enorme desigualdade, quando se compara a inserção desses alunos e alunas com a dos brancos ou ricos, mas também demonstra como essa inclusão possibilita o convívio entre estudantes de classes sociais diferentes, contribuindo para a análise e a recriação de preconceitos raciais e de classe. Além disso, possibilitará diminuir as desigualdades que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem mulheres e negras (ROZAS, 2009).

O acesso ao Ensino Superior não soluciona o problema do depreciamento histórico sofrido pelo povo afrodescendente no Brasil. No entanto, para Segato (2006), a não discussão do tema nos mais variados ambientes e instituições corrobora para que o racismo não saia do cenário nacional. Isso porque a falta de conhecimento faz com que, às vezes, discriminemos, excluamos e até maltratemos, por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo. Nas palavras de Teles (2015):

Evidente que o Sistema de Cotas aprovado não soluciona o problema estrutural da Educação Superior brasileira - nem é esta sua intenção. A melhoria do ensino público, incentivos financeiros para que crianças de baixa renda permaneçam na escola, e todo tipo de mecanismo que promova a equiparação de oportunidades desde o início da educação básica ainda são indispensáveis e necessários. Porém, para este autor, é preciso também preconizar a inserção de uma geração de indivíduos marginalizados para que se inicie, efetivamente, um processo de mudança de paradigmas, bem como equiparação de oportunidades e inclusão social (TELES, 2015, p. 240-241).

Munanga (2013) e Brito (2004) apontam para o tema das ações afirmativas como possibilidades de acesso e permanência ao Ensino Superior. Julio e Strey (2009) referem-se à discrepância de gênero na educação das negras e negros. Já Bento (2002) assinala que essas questões se dão em função de uma política de clareamento no Brasil. Por vivermos em um país que nega veementemente ser racista, é provável que algumas negras e negros não tenham a denominada consciência política e desconheçam seu pertencimento racial, mesmo com um número infinitamente menor de negras e negros que frequentam escolas e, conseqüentemente, o nível superior, como descreve Rozas (2009):

Segundo dados do Censo Demográfico de 2000, os negros representam aproximadamente 76.000.000 (setenta e seis milhões) de indivíduos, o equivalente a cerca de 45% da população total, o que faz do Brasil o país com a segunda maior população negra do mundo, superado apenas pela Nigéria. Já de acordo com o INEP e o IBGE, a população do Brasil é de aproximadamente 180 milhões de pessoas, sendo que 53% são brancos. Desse número, 72,9% concluem o ensino superior. Por outro lado, os negros somam 47%, ou seja, praticamente metade da sociedade, porém apenas 3,6% conseguem concluir o curso superior. A cor do campus, portanto, é diferente da cor da sociedade. Esse quadro de desigualdade racial é ainda mais dramático se verificarmos que essa pequena parcela de negros está concentrada em cursos de baixa demanda. Portanto, sem acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho, os negros são deixados à margem da convivência social e da experiência democrática na comunidade política, restando-lhes ínfimas oportunidades de ascensão social no Brasil (ROZAS, 2009, p. 10).

Embora a escolaridade tenha aumentado sucessivamente, ao longo do século XX, para todos os brasileiros e brasileiras, a diferença assinalada manteve-se estável, ficando a educação de negras e negros sempre aquém da educação da população branca. Nesse sentido, surgem muitas indagações: a política de cotas modifica o cenário das negras e negros no Ensino Superior? Quais são as negras e negros que frequentam o Ensino Superior por meio da política de cotas? Qual é a sua trajetória histórica? Quais os desafios que mais enfrentam para permanência na Universidade? Existem políticas públicas para permanência de negras e negros cotistas nas universidades mineiras?

A ação afirmativa do tipo cotas para ingresso ao Ensino Superior brasileiro é importante, pois, como descreve Teles (2015), consolida a dignidade da pessoa humana, valor constitucional supremo e fundamento da República Federativa do Brasil, “bem como não viola do Princípio Constitucional da Igualdade, pois este se refere somente a uma igualdade formal e há, além disso, uma igualdade material que deve ser ambicionada e buscada, qual seja aquela da realidade prática da vida” (TELES, 2015, p. 32).

Nesse sentido, questionamos, após 17 anos de aprovação da lei nº 10.639/2003 do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas e a aprovação da lei nº 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas, qual o papel da educação e da população na difusão de práticas antirracistas? Como o Movimento Negro acessa a educação e como essa população enxerga esse acesso atualmente nas escolas? Que professores e professoras estamos formando no que diz respeito às questões de gênero e raça? O que significa ter acesso a políticas públicas para a população negra em nosso país?

2.6 ENSINO SUPERIOR, POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG

A lei de cotas nº 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012. Apesar disso, as cotas já eram uma realidade na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) desde o início no ano de 2005. Trata-se de uma exigência da lei estadual nº 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do Estado a separar, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas (UEMG, 2004).

Atualmente, na Universidade do Estado de Minas Gerais, a entrada se dá pelo vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Na Universidade Estadual de Minas Gerais, a polêmica na distribuição de vagas marcou o vestibular de 2004, ano em que se iniciou a entrada por cotas¹³. A polêmica a respeito da entrada de estudantes negros tomou forma pela noção de meritocracia que vem marcando o ingresso nas universidades públicas brasileiras, sob o argumento de injustiça. É comum encontrar argumentos dos estudantes não cotistas que afirmam a desigualdade, visto que, enquanto a maioria dos candidatos precisa eliminar até 32 pessoas, dependendo do curso, para ter um lugar na instituição, nessa edição do concurso, o esforço dos inscritos na política de cotas era acusado de ser mínimo e, portanto, desigual e injusto. Sendo negro, indígena ou deficiente físico, bastaria marcar um ponto em cada prova para ter acesso à graduação. Tudo porque, na maioria dos casos, o número de vagas reservadas era muito maior que o de concorrentes.

Tal pensamento é construído com grande participação da mídia. Nesse mesmo ano, por exemplo, foi veiculada uma reportagem que construiu uma oposição entre cotistas e não cotistas. A reportagem criou a ideia de que, para quem não tem acesso ao benefício das cotas, a política criada para corrigir a injustiça social e o acesso ao Ensino Superior criou mais injustiça, segundo análise dos não cotistas. Esse discurso se apresenta não só como

¹³ FABRINI, Fabrício. Cotas provocam revolta na UEMG. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/12/11/428131/otasprovocam-revolta-na-uemg.html>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

discriminatório, mas desanimador frente aos demais problemas que os cotistas têm de enfrentar em sua trajetória acadêmica.

A reportagem ainda trazia o comentário de uma estudante branca, concorrente ao vestibular, direcionando o olhar do expectador ao afirmar que o prejuízo seria para a própria universidade, que corria o risco de selecionar pessoas despreparadas. Na mesma reportagem, uma estudante negra de 27 anos, que vinha da escola pública, rebatia: Competimos com pessoas de classes sociais mais altas, que tiveram mais oportunidade de se preparar. Se não for assim, nunca conseguiremos passar no vestibular.

A atuação de mulheres negras ex-cotistas na sala de aula pode nos apresentar possibilidades de avanço na discussão contra a discriminação racial. Autoras como Nilma Lino Gomes (2008), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2012) e Núbia Moreira (2013) vêm discutindo a importância da formação docente na desconstrução dos preconceitos, reconhecendo o papel da escola e da educação como instâncias problematizadoras comprometidas com a mudança social. Por isso, voltar os olhos e a atenção para a atuação em sala de aula de mulheres negras professoras ex-cotistas é buscar estabelecer um encontro entre história, experiência, formação e atuação docente.

3 PROFESSORAS NEGRAS, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é, também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 1983, p. 75)

Este capítulo se divide em quatro seções. Na primeira, apresento um debate sobre ser mulher negra numa sociedade racista como a brasileira, que expressa uma falsa ideia de democracia racial, e como as marcas da subjetividade vão constituindo essas mulheres. No segunda, a discussão se dá em torno da temática da formação docente e a necessidade de uma educação diversa e plural que atenda às demandas da sociedade, analisando os currículos escolares como uma questão de saber, de identidade e de poder. No terceira seção, apresento a matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG-BH, matriz na qual as professoras entrevistadas se formaram e analiso se os debates de gênero e raça perpassaram sua formação no documento prescrito. Na quarta e última seção, a discussão se dá em torno das categorias de análise gênero, raça, classe e ensino como possibilidades para uma educação antirracista.

Ao analisarmos o trecho acima da escritora Neusa S. Souza (1983), aproximamo-nos dos argumentos que Thomaz Tadeu da Silva (2011) constrói quando se dedica a pensar a construção das identidades. Com esses dois autores, compreendemos as identidades construídas em relação a outras identidades, ao outro, ao que não é, aparecendo constantemente como oposições binárias. De acordo com Silva (2011), esse conceito sobre a diferença é essencial para compreendermos o processo de construção cultural das identidades. Essa diferença pode se construir de forma negativa, pela exclusão dos que são considerados os *outsiders*¹⁴, ou pode ser comemorada como potencialidade por meio da diversidade, heterogeneidade e hibridismo. Conhecer a trajetória de professoras negras, ex-cotistas, e suas

¹⁴ Em “Os Estabelecidos e os *Outsiders*”, Elias e Scotson (2000) discorrem acerca das normas de socialização e relações de poder estabelecidas numa pequena comunidade da Inglaterra nos arredores de uma zona industrial composta de três setores; que, apesar de não diferirem quanto ao aspecto econômico, sustentavam uma diversidade em suas práticas e preceitos de socialização, reproduzindo sentimentos de discriminação, delinquência e exclusão entre os moradores de diferentes grupos (ELIAS e SCOTSON, 2000).

atividades em sala de aula nos remete ao conceito de identidade entendido como construção e como relação com um outro e com as diferenças, além de nos remeter ao trecho de Neusa S. Santos (2011) sobre a experiência que teremos de resgatar historicamente para que possamos nos recriar.

Nesse sentido, a trajetória de vida, o processo de formação docente e a estrutura curricular pela qual a formação dessas professoras se deu serão importantes para pensarmos hoje sobre sua atuação no espaço escolar, no que se refere ao ensino da cultura afrodescendente e às questões de gênero. Como se deu a formação dessas mulheres? Como se constituíram professoras? Quais seus anseios e lutas nesse processo de constituição profissional? O que o currículo de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais propunha para a formação docente dessas mulheres? Quais saberes e competências propunham à formação dessas estudantes? O que nos conta o currículo prescrito e a realidade vivida por essas professoras negras?

As questões acima orientam este capítulo e nos instigam na busca da compreensão sobre como professoras negras, ex-cotistas da Universidade do Estado de Minas Gerais, constituíram sua identidade no que se refere à sua trajetória pessoal, acadêmica e social.

3.1 “SER NEGRA É...”: EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E HISTÓRIA

Comprendemos a identidade como algo em processo, constantemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Por esse motivo, o eu, na sua forma individual, só pode existir através de um contato com o outro. De acordo com Woodward (2011):

As identidades são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias. A teoria linguística saussureana sustenta as oposições binárias – a forma mais extrema de marcar a diferença – são essenciais para a produção do significado. Essa concepção de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos novos movimentos sociais. A diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como outros ou “forasteiros”. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (WOODWARD, 2011, p. 50-51).

Nesse sentido, a identidade será constituída em um processo de interação e de diálogo que desenvolvemos com os outros. Estamos partindo do pressuposto de que as identidades são construções inacabadas, sempre em formação. Elas parecem envolver uma busca pela verdade do sujeito, ligando subjetividade e verdade, segundo Foucault (2006). Construir saberes sobre si envolve a presença de um outro a quem direcionamos a fala, para quem somos chamados a construir a identidade; um outro que está presente em quem fala, de maneira que a identidade se estabelece nessa diferença com o outro em mim; um outro que me olha e supõe minha identidade, me define me enquadra a partir do que sabe.

Esses jogos de verdade dos sujeitos na definição das identidades dizem de uma prática de si, uma prática de autoformação dos sujeitos, que, segundo Foucault (2006), é resultado de exercícios de si sobre si mesmo. Na relação com o outro, esses exercícios levam o sujeito a se elaborar, a se transformar e a investir num certo modo de ser. Assim, podemos pensar que a construção das identidades negras está ligada a esses processos que envolvem os jogos de verdade, daquilo que vamos aprendendo como “ser negro e negra”, de maneira que os brancos e negros vão estabelecendo saberes e relações de poder sobre si mesmos e sobre os outros, num exercício de autoformação e modos de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, de acordo com Fernandes e Souza (2016), o racismo contribui para dificultar o diálogo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, pois estabelece obstáculos construindo binarismos identitários. A identidade do que é ser negro se contrapõe ao que é ser branco, tendo como modelo estereótipos negativos para os negros e positivos para os brancos. Racismo e estereótipos dizem de relações de poder, o que, na perspectiva de Michel Foucault (2006), é diferente de dominação. Isso não significa dizer que as relações entre brancos e negros, na história do Brasil, não tenham sido de dominação, visto que eram organizadas, por longo período, pela escravidão.

Para Foucault (2006), as relações de poder têm uma grande presença e extensão na organização das relações humanas, de forma que o poder está em todas as partes, visto que, “nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (FOUCAULT, 2006, p. 266). A identidade negra, nessa perspectiva, vai sendo divulgada e naturalizada na sociedade como a do sujeito ruim, que, conseqüentemente, está predisposto a

todas as violências sociais, o que justificaria o genocídio da população negra hoje no país. Ainda segundo Fernandes e Souza (2016):

O racismo é assim uma forma de negação ou de e mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças. A categorização do negro é uma tentativa de aprisioná-lo a uma alteridade forjada, a um lugar social que lhe impõe características de desacreditado. Ou seja, na relação social, a “marca” que lhe é impingida faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual (FERNANDES; SOUZA, 2016, p 106).

A naturalização de uma identidade negativa em relação à população negra não faz questionar a branquitude e suas estratégias de violências em relação aos negros. Dessa forma, são as relações de saber-poder que vão constituindo brancos e negros como naturais, contribuindo para difundir, na sociedade brasileira, a ideia de que somos todos mestiços, numa falsa ideia de harmonia entre as raças. Não podemos esquecer que muito dessa mestiçagem foi resultado de agressão, violência e dominação do branco sobre o negro. A ideia de mestiçagem como componente da população brasileira tem vinculação direta com o mito da democracia racial, como já discutido no capítulo anterior, que contribui, ainda hoje, para que as dificuldades de elaboração de políticas públicas necessárias para a população negra.

A reivindicação de políticas públicas para atacar essas relações desiguais aposta num sentido de liberdade dos sujeitos diante desse saber-poder ancorado na história da escravidão, do racismo, da discriminação e do preconceito. O processo de construção das identidades, da relação com o outro também supõe essa liberdade do sujeito. Para Foucault (2006), as práticas de liberdade exigem um certo grau de liberação. Para as identidades negras, parece necessária uma certa liberação em relação ao poder dos brancos, de maneira que há necessidade de se liberar de uma moral opressiva dos brancos sobre os negros, para desconstruir imagens negativas da negritude, ao mesmo tempo em que se constroem imagens e identidades mais positivas para a população negra.

Diante desse raciocínio, é importante questionar: como se realiza o processo de autoafirmação das mulheres negras? Como elas atuam no espaço social para valorizar sua identidade étnico-racial? Qual é o papel da mulher negra no contexto sociocultural brasileiro? Como a imagem dela é difundida nos espaços por ela ocupados? Como ela enfrenta e se posiciona no papel da mulher negra que a antecede e a confronta socialmente em sua

identidade? São questões que dizem diretamente dos processos de construção das identidades, assim como implicam a educação dos sujeitos de forma geral e as relações no interior das escolas, de forma particular.

De acordo com Ferreira e Camargo (2011), o Brasil difundiu a ideia de ser uma democracia racial. No entanto, os trabalhos atuais que se dedicam a problematizar as relações entre raça e escolarização vêm demonstrando que não há coerência nessa afirmação e que ela vem contribuindo para dificultar a elaboração de políticas públicas para a população negra. Pesquisadoras como Angela Davis (2009), Nilma Lino Gomes (2011), Kabengele Munanga (2014), Petronilha Beatriz (2010), Djamila Ribeiro (2018), Lélia Gonzales (1983), Beatriz Nascimento (1982), Virginia Bicudo (2010), entre vários/as outros/as, atuam no questionamento e debate para a ampliação da discussão em torno conceito de negritude, racismo, intolerância e a identidade da população negra, atuando na contramão de todo discurso construído desde os tempos escravocratas aos dias atuais, que apontavam para a construção de uma ideia de harmonia entre as raças. O que ainda permanece é uma certa vinculação da população negra ao que há de negativo na sociedade, uma herança do período escravocrata do Brasil.

Essa construção negativa da identidade negra que “marca as subjetividades das pessoas e favorece o encobrimento do preconceito racial em relação à população negra, alimenta um discurso que propaga a existência de uma relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 377), o que não se relaciona à experiência real que a população negra vivencia. Falar da identidade negra como marcas da subjetividade é trabalhar com os modos de subjetivação. Segundo Nikolas Rose

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2001, p. 143).

Para Nikolas Rose, o importante seria pensar no que os sujeitos podem fazer, ao invés de ficarmos preocupados em saber o que eles são. Inspirando-se em Donna Haraway, Rose (2001) repete a pergunta da autora e que nos interessa: “por que nossos corpos devem terminar na pele?”. Para o autor, o “eu” não deveria se limitar à sua pele, à sua individualidade, num convite a problematizar a história do pensamento que nos conduziu a

essa ideia da existência de “um” sujeito, de “uma” pessoa diretamente ligada à sua cor de pele. A história do pensamento e suas invenções levaram os indivíduos a se constituírem como sujeitos detentores de uma identidade, com um desejo de ser, com uma predisposição ao ser. Com isso, queremos colocar sob suspeita essas práticas de subjetivação historicamente contingentes e que fazem nós nos relacionarmos conosco mesmos sob determinadas formas. Somos incitados a construir nossas identidades, a nos compreender, a falar, a produzir conhecimento sobre nós mesmos, a nos colocar em ação, a nos vigiar, a nos controlar e a nos julgar. Fazemos isso conosco e com os outros. Esse jogo das identidades, em meio aos processos de subjetivação, vai enquadrando, controlando e classificando a todos.

A classificação do negro se dá com objetivo de constituir para ele uma falsa identidade, em que até mesmo negras e negros passam a desacreditar em suas capacidades por meio do enraizamento de identidades construídas com esse objetivo. Uma identidade que se dá de forma generalizada e coloca todos os negros e negras num único constructo que impede sua individualidade, em que as características para o imaginário social remetem à ideia do negro como violento, sujo, propenso ao “marginal”. Ainda hoje é possível encontrar situações que colocam negros e negras em determinadas posições subalternizadas, como, por exemplo, a construção presente na divulgação de cartazes para formação de soldados exemplificando o negro como potencialmente suspeito ou a ideia de que a mulher negra é um objeto sexual.

A identidade pessoal é subsumida à identidade social. O que faz com que o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. O lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo (FERNANDES; SOUZA, 2011, p. 107).

Foi para fazer frente a essa construção de um perfil identitário que parece unificar os sujeitos e se repetir como negativo à população negra, que as mulheres negras, especialmente, lutaram para derrubar e questionar temas como racismo e violência de gênero, que as limitavam. Essa luta das mulheres diz de um recorte identitário, diz da necessidade de se pensar as identidades com o atravessamento de gênero, de maneira que mulheres e homens negros se constituem de maneiras distintas. Uma luta que se deu no encontro entre política e vida, entre identidade e experiência, e que se organizou a partir dos questionamentos que se faziam tanto ao Movimento Negro quanto ao movimento feministas, visto que ambos as

excluíam em suas perspectivas de luta. Foi nesse sentido que surgiu o feminismo negro e suas reivindicações, com o reforço da particularidade da identidade de mulher negra e suas experiências.

O feminismo negro passa a ter visibilidade a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, em razão da criação da Fundação Nacional de Feministas Negras, nos EUA, em 1973. Somado a esse fato também se pode dizer que ele é marcado pela resistência das feministas negras que começaram a escrever sobre o tema, instituindo uma literatura feminista negra. Para Margareth Rago (2013), essa é uma grande importância do movimento feminista, ou seja, a instituição de uma escrita no feminino. Não por ser uma escrita feita por mulheres, mas, sim, por dar lugar às forças desestruturantes, por abrir a escrita a tudo aquilo que sempre encontrou resistência na Ciência e na produção de conhecimento acadêmico, trazendo emoções, sentimentos, trajetórias e lugares de fala das subjetividades, questionando a neutralidade. O movimento surge na perspectiva de resistência e organização, quando teóricas e militantes, como Patricia Hill Collins (2010), bell hooks (2019), Kimberle Crenshaw (2010), Audre Lorde (2005) etc, pontuaram que o feminismo tradicional não conseguia responder aos anseios das mulheres negras, porque reduzia a categoria mulher a uma identidade única e fixa (RIBEIRO, 2011).

Para Foucault (2000), toda forma de poder traz, consigo, um potencial de resistência. Desse modo, talvez possamos aproveitar o espaço da sala de aula para desconstruir as desigualdades de gênero e raça que encontramos nos espaços institucionais. Uma educação antirracista deve ser nossa prática constante. Assim, ao pensarmos em trajetórias de vida de professoras negras, colocamo-nos como sujeitos em constituição e constituintes de identidades. Nessa perspectiva, contar e fazer a educação, numa versão que desconstrua preconceitos e problematize as histórias contadas para nós até aqui, poderá ser nossa estratégia de resistência, frente a tantas outras que nosso povo preto já utiliza desde o período da escravidão aos dias atuais. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2000, p. 214).

A análise da relação de gênero e poder¹⁵ contribui para pensarmos nesse dispositivo na forma como analisa Foucault: o poder não só como controlador, coibidor, mas como produtivo e também positivo. O controle dos corpos disciplina os sujeitos e as relações de gênero se constroem nesse campo de forças entre poder e resistência. Já o poder gera resistências, pois onde há poder, há resistências, as quais podem se manifestar consciente e inconscientemente.

No entanto, vale destacar que, antes disso, mulheres negras já desafiavam o modelo de mulher determinado pelo feminismo. Em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava que se tornou oradora, fez um famoso discurso intitulado —E eu não sou uma mulher? - na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio.

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851, p. 2).

Sojourner Truth divulgava, desde o século XIX, que a condição da mulher negra era completamente diferente da situação da mulher branca. Enquanto, naquela época, mulheres brancas batalhavam pelo direito ao voto, ao trabalho, as mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas. As críticas contra o caráter universal do movimento feminista surgem, no Brasil, no final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990.

Tais críticas ganharam visibilidade principalmente a partir dos encontros e seminários de mulheres que ocorreram por todo país, nos quais emergem demandas das ativistas negras. Assim, mulheres das mais variadas origens sociais começam a rejeitar a visão hegemônica no âmbito do feminismo brasileiro, formado em sua maioria por mulheres brancas, de classe média, universitárias e heterossexuais. Novas organizações surgem em torno de

¹⁵ Para Foucault, o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. As relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja mantido e reconhecido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (CASTRO, 2009).

especificidades e interesses distintos existentes no interior do feminismo, tais como: mulheres operárias, lésbicas, trabalhadoras rurais, negras, entre outras (CARNEIRO, 2003). Segundo Núbia Moreira (2007), a relação das mulheres negras com o movimento feminista se constitui a partir do III Encontro Feminista Latino-americano, ocorrido em Bertioga, em 1985, de onde surge a organização de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, emergem os primeiros coletivos de mulheres negras, época em que aconteceram alguns encontros estaduais e nacionais de mulheres negras.

Ainda de acordo com Núbia Moreira (2007), dois anos após o Encontro de Bertioga, já em 1987, no IX Encontro Nacional Feminista em Garanhuns/PE, participaram 200 mulheres negras, que, além de denunciarem a ausência de debates sobre a questão racial, ainda promoveram reuniões no interior daquele encontro para discutir suas questões específicas, como, por exemplo, a reivindicação de creches para seus filhos e continuidade do trabalho e mais escolarização. Embora haja esse discurso acerca do feminismo tradicional por parte de algumas mulheres negras, o sentimento de rejeição se pautava na banalização por parte do movimento feminista acerca das bandeiras levantadas pelas demandas cotidianas das mulheres negras. “Quando nós reivindicávamos creche, o movimento feminista falava: isso não é feminismo; por que mulher tem que estar ligada à criança? Claro, as crianças delas têm babá!” (MOREIRA, 2007, p.5).

As desigualdades raciais no Brasil que atingem a população negra são históricas. Embora o Brasil tenha tido um desenvolvimento socioeconômico acelerado e um enriquecimento expressivo, os negros, principalmente as mulheres negras, permanecem em situação de extrema desigualdade nos grupamentos de atividades do mercado de trabalho. De acordo com pesquisa de Hasenbalg (1997), em 1950, 89% das mulheres negras trabalhavam como empregadas domésticas. Atualmente, conforme dados do IBGE, as mulheres negras são quase maioria absoluta nos serviços domésticos.

Doméstica negra é o que mais há. Segundo o IBGE, uma, em cada cinco trabalhadoras pretas e pardas, era empregada doméstica em 2009, sendo o percentual exato 20,1 %. Entre as brancas com alguma ocupação, essa proporção é uma em cada dez (9,9%).

A pesquisa de Hasenbalg (1997) aponta que é no trabalho doméstico que ocorre a principal forma de inserção profissional das mulheres negras no mercado de trabalho. Para as mulheres brancas, as taxas de participação na referida ocupação são menos elevadas. No Brasil, as discriminações de gênero e raça têm atuado como eixos estruturantes dos padrões de

desigualdade e exclusão social. Essa lógica se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, vivenciam as situações mais desfavoráveis.

Nesse momento de disputas no cerne do movimento feminista, as mulheres negras começaram a questionar suas posições, fazendo críticas e reivindicando espaço para a discussão de suas demandas. Com o lançamento do livro da escritora americana bell hooks, “Se não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo”, de 1981, vêm à tona o debate racial e as questões que envolviam as mulheres negras dentro do movimento feminista. Nessa obra, hooks tem o objetivo de demonstrar o preconceito que existia dentro do movimento, na medida em que as feministas brancas não tratavam as particularidades que cercavam outros grupos de mulheres que não fossem brancas, ocidentais e de classe média. Nesse sentido, a mulher negra se torna um dos principais temas nos discursos e produções teóricas realizados pelas feministas negras americanas, que vão influenciar, fortemente, as feministas negras brasileiras e, conseqüentemente também influenciam o movimento americano.

Na III Conferência Mundial de Mulheres em Nairóbi/1985, Albertina Costa, feminista branca, Thereza Santos e Sueli Carneiro, ativistas negras, prepararam juntas uma publicação que continha um diagnóstico sobre a situação da mulher brasileira em diferentes esferas sociais. Essa publicação, financiada pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, foi preparada para avaliar e divulgar os avanços alcançados pelo governo brasileiro na Década da Mulher (1975-1985), conforme foi estabelecido pela ONU no momento da Conferência do Ano Internacional da Mulher em 1975 (RIBEIRO, 1995). Sueli Carneiro e Thereza Santos concluíram que

As mulheres não-brancas, comparadas com as mulheres brancas eram as que enfrentavam maiores dificuldades tanto na área educacional quanto no campo de trabalho, pois ocupavam os piores cargos e apresentavam o menor nível de escolaridade. No fim do trabalho, as autoras ainda ressaltaram o importante papel que o movimento feminista exercia ao lutar contra as diferentes formas de discriminação que atingia as mulheres no Brasil. Entretanto, Carneiro e Santos apontaram que as feministas precisavam incluir, entre suas ações, as discussões sobre a dimensão racial para que se firmasse uma aliança sólida entre ativistas negras e brancas no país (RIBEIRO, 1995, p. 458).

A IV Conferência de Beijing (1995) possibilitou um debate acerca do feminismo e das questões raciais e étnicas que perpassavam o movimento. Com isso, o encontro proporcionou o diálogo e a solidariedade entre mulheres que viviam diferentes circunstâncias sociais e

raciais. Dessa forma, o papel das ativistas negras foi essencial para incluir, nos documentos finais da Conferência, a questão da etnia e da raça, como é possível averiguar no item 32 da Declaração de Beijing:

Intensificar os esforços para garantir o desfrute, em condições de igualdade, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as mulheres e meninas que enfrentam múltiplas barreiras à expansão de seu papel e a seu avanço devido a fatores tais como raça, idade, idioma, origem étnica, cultura, religião ou incapacidade ou por pertencerem à população indígena. (BEIJING, 1995, p.10).

Beijing possibilitou o diálogo entre mulheres das mais variadas etnias. No Brasil, havia bandeiras defendidas pelas feministas no período que correspondiam aos anseios das mulheres negras, tais como os debates a respeito do mercado de trabalho, melhores salários, jornada de trabalho e direitos trabalhistas e sobre a violência. E não diferente de outras experiências, uma das reclamações feitas pelas ativistas negras brasileiras às feministas girava em torno do debate racial, que, segundo as mulheres negras, estava ausente no interior do movimento feminista.

De acordo com Larrosa “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2009, p. 2), No sentido que trata Larrosa (2009), a experiência só ocorrerá aos que se permitem, se expõem e se abrem.

Esse autor destaca que compreende a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca, nos atravessa e, ao nos atravessar, se apodera de nós com tal energia que sentimos a necessidade de nos construir novamente, com novo jeito de enxergar e existir. Assim, já não conseguiremos mais ter, como referências, saberes que nos permitiram entender o mundo de determinada forma. Então, ao viver a experiência, construiremos um novo saber, o saber da experiência e, com ele, nós nos transformaremos.

Considerando que experiência é o que nos toca, nos passa, penso que o exercício docente, a prática na sala de aula, vai fazer com que uma série de eventos nos toque; o que, na graduação, talvez, não ocorra. Não quero, com isso, dizer que a graduação não tem o compromisso de formar, não é isso. Mesmo porque a graduação, trazendo temáticas que não são esperadas, pode nos tocar também, como é o caso do gênero e raça. Para que a experiência aconteça, como ressalta Larrosa (2002), é preciso

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Entre as décadas de 1980 e 1990, surgiu, no interior do movimento feminista brasileiro, uma pluralidade étnica, cultural e de classe. Esse processo resultou na fragmentação do movimento em vários grupos de mulheres. Em relação às mulheres negras, como abordado acima, a principal crítica era a falta de percepção, por parte do movimento feminista, da temática racial e sua importância para a identidade das mulheres negras atuantes no interior do feminismo. Esse fato foi crucial para que as ativistas negras brasileiras se mobilizassem e fundassem um movimento próprio, denominado por elas mesmas de feminismo negro. Carneiro (2003) destaca que

as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, ressaltando que esse discurso também não dá conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2003, p.2).

Carneiro (2003) questiona ainda o mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres. De que mulheres estamos falando? As mulheres negras são consideradas parte de um grupo social – de mulheres – que, neste caso, se constitui por uma maioria que nunca se reconheceu como inserida nesse mito da fragilidade feminina, porque nunca foi tratada como frágil. Autoras como Audre Lorde (2015) e Angela Davis (2016) vêm, desde os anos 1950, denunciando e questionando o movimento feminista.

Na década de 1960, Audre Lorde critica fortemente as feministas brancas, afirmando que elas focavam em experiências e valores particulares das mulheres brancas da classe média. Para Lorde (2015), a oposição binária entre homens e mulheres era simplista, já que ignorava outros tipos de privilégios e as próprias divisões que há entre as mulheres.

De acordo com hooks (1995), a segregação sexista impede muitos de conhecerem as obras de mulheres negras feministas. As mulheres negras e suas temáticas estão presentes nas bibliotecas e têm o mesmo espaço de difusão nas Universidades? Durante toda minha trajetória acadêmica, não tive acesso a intelectuais negras. Até iniciar os trabalhos com a temática, eu não as conhecia, de maneira que podemos pensar que o grande desafio posto hoje em dia é, para além das cotas e a inclusão das mulheres negras como alunas nas Universidades Públicas, introduzir também, nas universidades brasileiras, as mulheres negras intelectuais que produzem conhecimento por outra perspectiva e lugar de fala desestabilizante da lógica branca heterossexista.

Essa questão nos leva à reflexão foucaultiana de que o sujeito é um efeito das relações de poder e de saber. Ao avaliarmos que os discursos das ciências atuam não somente como práticas discursivas, mas, especialmente, como práticas coercitivas, perceber a relação entre saber e poder levou Foucault a reformular a questão inicial de suas análises, não mais questionando como os discursos chegaram ao estatuto de verdade, mas refletir sobre as condições históricas, políticas e econômicas que possibilitaram seu surgimento (FOUCAULT, 2004). Isso nos permite analisar, na trajetória do movimento feminista, a partir da articulação entre os discursos de verdade e as práticas sociais e institucionais, como os saberes se tornam dispositivos políticos que auxiliam os mecanismos de poder entre o movimento feminista e o movimento das mulheres negras.

Nesse sentido, o desconhecimento da produção intelectual das mulheres negras leva à não utilização e difusão desse conhecimento capaz de fazer problematizar as formas de saber, de ser e estar no mundo das mulheres por meio de seus trabalhos. Problematizar talvez seja a forma mais adequada de pensar a ação do movimento de mulheres negras no Brasil, já que é, para Foucault (2006), uma prática de liberdade do pensamento, é dar um passo atrás para transformar em problema, o que comumente não nos chama atenção.

A problematização está diretamente ligada à história do pensamento. Estamos advogando, até aqui, a historicidade das nossas formas de pensar e agir no mundo, que também diz das condições de emergência do movimento feminista, em especial do movimento feminista negro. Essas construções dizem de um contexto histórico, de maneira que problematizar essas construções é falar de um campo de experiência, que constitui modos de ser e estar no mundo. “Trata-se na realidade de diferentes exemplos nos quais estão implicados os três elementos fundamentais de toda experiência: um jogo de verdade, das

relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 231).

São as formas de saber e as relações de poder que estão constituindo as mulheres negras, tanto nas suas lutas contra formas tradicionais e antigas de olhar para elas e de elas mesmas se verem quanto no investimento na problematização dessas formas de ser e estar no mundo, reivindicando outras maneiras de produção das suas subjetividades. Por isso, o que fazem está na perspectiva da problematização, porque colocam sob suspeita o pensamento: por que pensamos o que pensamos? Como organizamos nossas ações? Por que agimos como agimos? Nesse sentido, o que Foucault anuncia como a história das problemáticas é o que nos inspira a pensar na potencialidade das mulheres negras e suas produções de conhecimento.

Por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias – ou seja, da análise dos sistemas de representações – e da história das mentalidades – isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Pensei que havia aí um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: era o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que se apresenta em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

A problematização é a lógica de construção das mulheres negras na luta pela desconstrução de uma história marcada pelo racismo e desigualdade de raça e gênero, mas também pela visibilidade da produção de conhecimento. “Essa invisibilidade em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe, institucionalizados é um reflexo da realidade do porquê grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação” (hooks, 1995, p.2).

No entanto, nesse jogo de forças, recorreremos novamente a Foucault (2004) que, “ao afirmar que o sujeito é um efeito das relações de poder e das relações de saber não significa que ele está submetido a uma força incontornável que predispõe os acontecimentos” (FOUCAULT, 2004, p. 268), nos convida a pensar nossos processos de subjetivação, já que, mesmo sendo sujeitados, os indivíduos possuem um campo de possibilidade para várias

condutas e diversos comportamentos. Nessa perspectiva, a resistência e luta da população negra é para ressignificar sua história e ocupar espaços de decisões e políticas públicas que insiram a população negra nas instituições e espaços que sempre lhe foram negados.

3.2 NOVOS SABERES, NOVOS SUJEITOS?

Com a constituição e desenvolvimento dos movimentos sociais, a escola, espaço de formação social e pedagógica, recebe diversas demandas para inserir em seu currículo os temas que são dos interesses de diversos grupos, tais como: educação do campo, ações afirmativas, educação inclusiva, educação para a diversidade e tantos outros.

Pensar o currículo como um espaço de transgressão é a minha perspectiva de trabalho. Esta pesquisa se apresenta com a finalidade de contribuir para a transformação das relações de poder inscritas no currículo. Para isso, procuro pensar currículos que contemplem, discutam e problematizem as minorias marginalizadas, silenciadas, negadas e deslegitimadas no currículo e na sociedade. Currículos, nesta ocasião, são analisados como ferramentas pedagógicas que produzem identidades (SILVA, 2009).

Pensar o currículo como produto e produtor de identidades de gênero e raça me faz refletir sobre os discursos dessas instituições como detentores do que pode ser falado e pensado, quem pode falar, quando, de que lugar e com que autoridade. Por estarem autorizadas a falar, as instituições delimitam possibilidades de busca, de pensamento e silenciam diversas formas de fazer isso (FOUCAULT, 2006).

A disciplina História da África entra nos currículos escolares por lei em 2003. Podemos perceber que, então, a trajetória escolar e curricular dos estudantes passa por diversas disputas. Sendo assim, currículo é também relação de poder e contribui para pensarmos nesse dispositivo na forma como analisa Foucault (2006): o poder não só como controlador, coibidor, mas como produtivo e também positivo. A História da África é, nesse contexto, um conteúdo conquistado pelos movimentos sociais para integrar o conhecimento escolar e, nesse campo de forças entre história e resistência, currículo é poder e constitui identidades.

As manifestações das questões relacionadas à História da África presentes nos currículos escolares, nas práticas cotidianas de professores e alunos, homens e mulheres, que estão a todo tempo constituindo e instituindo formas de ser, estar, agir e falar, ou seja, estão se fazendo e refazendo, segundo as identidades que assumem. A obrigatoriedade da História da

África no currículo das escolas é resultado de luta do Movimento Negro no Brasil, demonstrando que os currículos são móveis, incompletos, negociados, confrontados, enfim, estão em disputa para a construção de sujeitos. “Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO, 2003, p. 42-43).

Guacira Louro, na sua investida em pensar gênero, sexualidade e currículo, nos convida a olhar para os jogos de saber-poder que organizam as identidades ex-cêntricas e as que ocupam o centro no currículo. “Não há como negar que um outro movimento político e teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, margem e de fronteira passaram a ser questionadas” (LOURO, 2003, p. 43). O Movimento Negro, ao reivindicar a inclusão da História da África no currículo das escolas, não busca inverter as posições entre as culturas que estão na margem ou no centro dos currículos, mas busca o deslocamento exatamente para demonstrar o aspecto de construção que organiza essas relações entre centro e margem.

O processo de transformação pedagógica se constitui por meio das relações profissionais e das instituições escolares em suas estratégias de ressignificação. Como destaca Nilma Lino Gomes “se pretendemos repensar e redefinir o trato que a escola dá à questão racial é necessário que lancemos o olhar sobre o que acontece na escola, na prática dos profissionais, nas relações internas” (GOMES, 1995, p. 138). O que a autora questiona é se os professores e a instituição escolar estão preparados e afinados com essa proposta e esse movimento de afirmação da identidade negra. Como se percebem e atuam nas escolas as professoras negras, ex-cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais campus Belo Horizonte, no que se refere às questões raciais e de gênero? A formação docente dessas profissionais proporcionou arcabouço teórico e crítico em relação a essas temáticas?

Pensar a formação de professores e professoras e sua função na profissionalização dessas docentes não nos retira a importância do Movimento Negro no seu papel crucial pela luta pela superação do racismo e da discriminação, especialmente enquanto denunciadores e questionadores das instituições sociais. Formação de professores e professoras diz da formação dos sujeitos de forma geral. Nesse processo, é importante considerar o Movimento Negro como espaço educativo, tanto para aqueles e aquelas que participam diretamente dele, quanto para a população para cujas lutas são direcionadas. Nesse sentido, é muito significativa a manutenção da vigilância do Movimento Negro quanto ao tratamento à população negra e à

questão racial em nossa sociedade, além das conquistas de políticas públicas de ações afirmativas (GOMES, 1995).

A docência reúne um dos mais importantes grupos de profissionais, sendo-lhe exigido o papel fundamental no ato de valorização do conhecimento e na formação de cidadãos/ãs com capacidade de questionar, analisar e argumentar socioeconômica e culturalmente a sociedade. Cabe-nos, então, questionar: quais são os saberes que têm permeado a prática docente? Tais saberes atendem às orientações da lei nº 10.639?

Os professores, em razão das funções que realizam, ocupam um espaço característico nas sociedades contemporâneas, na produção e mobilização de conhecimentos para diversas finalidades, para além do processo de ensino (TARDIF, 2014). Ainda de acordo com Tardif (2014), diferentes saberes são acionados na prática docente, assim como relações que se constituem entre os saberes e os professores. O autor destaca que “o saber docente se compõe na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da Educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 33).

Debates sobre a identidade e formação dos profissionais docentes têm sido pautados pela idealização de um professor reflexivo e investigador de sua própria prática. Qual profissional estamos formando? Que perfil de egresso construímos em nossos currículos? O que permitimos que esses futuros profissionais aprendam? Qual é a identidade que promovemos com a formação oferecida em nossas instituições? Se currículo é saber/poder e relações de forças e está relacionado com a constituição de nossas identidades, como Nunes (2001) afirma, ele também é resultado de pesquisas sobre a formação e trabalho docente que contribuem para uma revisão da prática pedagógica dos professores como mobilizadores de saberes em seus processos de construção e reconstrução de conhecimentos e seu percurso profissional.

Pensar a identidade e a formação docente conhecendo que, no currículo, se forjam os perfis dos egressos que estamos formando é uma possibilidade de construir estratégias que colaborem para que a identidade negra esteja positivamente associada à formação do país e suas culturas, evitando a reprodução do perfil que nosso imaginário social ainda possui, “como a negação da cultura e da identidade das populações com ancestralidade africana e indígena, por imposição dos sistemas descolonizador/imperialista” (RODRIGUES, 2015, p. 3).

No Brasil, a preocupação com a formação e a carreira dos profissionais da educação tem marcado diversos discursos de implantação e aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais. Sendo assim, é importante a análise do discurso desses professores, de forma a contribuir na promoção de uma atitude reflexiva de suas práticas e teorias educacionais e para medidas externas de valorização da classe profissional e implementação de novas políticas voltadas para o fortalecimento da educação pública de qualidade (NUNES, 2001).

Assim, considero importante conhecer quem são as professoras que se encontram nas salas de aula, como ensinam, e quais problemas enfrentam no cotidiano de sua prática docente. Tais questionamentos se constituem como importantes para a construção de novas estratégias de ensino e práticas escolares.

Compreender a formação e a reestruturação de seus saberes e identidade docente, assim como as práticas pedagógicas por elas adotadas, permite conhecer o seu processo de construção social, baseado em suas tradições, influências e experiências pessoais. São importantes, igualmente, para determinar a relevância da sua formação e sua relação com o estudante e a sociedade. Neste trabalho, tenho as questões de gênero e raça como temáticas centrais, mas também estamos aberta para conhecer, além dessas, quais são as angústias e os saberes pedagógicos que as professoras negras ex-cotistas consideram necessários à formação do/a estudante, suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, além de sua trajetória pessoal e o acesso à educação por cada uma delas.

Tardif (2014) propõe que a formação inicial de professores deva se organizar no interior da formação cultural (ou geral) e científica (disciplinar), ambas vinculadas à formação da prática profissional. As “teorias” da formação disciplinar devem estar relacionadas às condições reais do exercício da profissão, contribuindo, portanto, para a sua evolução e transformação.

Para Nóvoa (1995), a profissionalização dos saberes das ciências educacionais tem desvalorizado os saberes práticos e experienciais dos professores, fazendo com que a racionalização do ensino não se materialize através dos saberes que os professores já possuem e, sim, por meio de esforços em impor novos saberes ditos científicos. Dessa forma, espera-se, para a formação continuada desses professores, uma proposta que possa ir além do diálogo, da reflexão e revisão de sua prática, contribuindo de fato para suas vidas profissionais. Enfim, que possibilite, além da atualização nos conteúdos didáticos e científicos, a investigação de sua prática docente, articulando os saberes científicos, tradicionais e escolares, a experiência de vida e de mundo dos docentes.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2019), a lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem levado o Movimento Negro a “demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar” (GOMES, 2019, p. 620).

Ao mesmo tempo, conforme a autora, a demora da política educacional brasileira em atender apropriadamente a essa demanda histórica tem levado o Movimento Negro a construir, “com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público” (GOMES, 2019, p. 628). Nesse sentido, por meio de formação continuada e dos movimentos sociais, essas práticas podem ser compreendidas

como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra “em movimento”, com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana (GOMES, 2019, p. 632).

Pensar nas reivindicações do Movimento Negro, voltadas para o campo educacional a partir da perspectiva de transformação social, nos remete às solicitações de “igualdade e acesso do negro à educação, revisão da produção científica sobre o negro, eliminação de distorções históricas, inclusão de estudos africanos nos currículos escolares, respeito à identidade racial e a diversidade étnico-cultural” (GOMES, 1995, p. 140).

De acordo com Ana Célia da Silva (2017), a ideologia de embranquecimento na educação nos chama ao desmonte desse processo:

falar sobre a ideologia do embranquecido vigente na educação brasileira, expandida nos seus currículos, programas, e materiais pedagógicos, remete dialeticamente ao movimento de desmonte dessa mesma ideologia, implementado pelas organizações educativas não oficiais, por pesquisadores e estudiosos que constroem uma nova proposta de educação que contemple e integre a diversidade étnica e cultural da nossa nação (SILVA, 2017, p. 85).

Em “A cor púrpura”, Alice Walker (2009) descreve a dificuldade e a importância da educação e do conhecimento para a sobrevivência em meio a diversas violências numa conversa por meio de cartas entre Nettie e Celie, duas importantes personagens do livro de Alice Walker, em que uma se encontra em sua casa onde nasceu e foi criada e a outra se encontra na África. Nettie é a irmã mais nova de Celie. As duas são separadas na infância, passam longos anos distantes, são alvos da violência dos homens contra as mulheres, vivendo sob suas ordens e desmandos durante a infância e, depois de adultas, vão aprendendo a superar e a brigar contra essas violências. Alice Walker denuncia em seu livro a violência do homem negro contra suas mulheres, destacando a luta das mulheres negras que enfrentam, além do racismo, a violência machista, que impedia as mulheres de acesso à educação e a liberdade de estar nos espaços públicos. No trecho abaixo, Nettie descreve a importância de ter aprendido a ler e a estudar, diferente da irmã, Celie, cuja aprendizagem desde criança, fora interrompida, para atender às responsabilidades da casa e a serviço dos homens, mas que conseguira aprender a ler com a irmã mais nova:

Não tinha percebido que era tão ignorante, Celie. Eu sabia tão pouco acerca de mim mesma que não dava nem para encher um dedal! E pensar que a Miss Beasley dizia que eu era a criança mais esperta que ela tinha ensinado! Mas há uma coisa que lhe agradeço, foi ter-me ensinado a aprender sozinha, a ler e a estudar, e a escrever com uma letra capaz. E por eu ter ficado sempre com a vontade de saber (WALKER, 2009, p.86).

Alice Walker produz uma análise sobre o machismo desenvolvido nas comunidades negras e reproduzido por mulheres e homens ao longo de gerações, pois, as mulheres negras, além de terem de lidar com o racismo como uma forte arma de discriminação na sua trajetória, a opressão mais ativa contra elas se dá no machismo instalado na família. Alice retrata minuciosamente, em sua obra, as relações machistas entre homem e mulher, pai e filha, irmão e irmã. Trouxe esse trecho de “A cor púrpura” aqui para conhecermos alguns desafios que a educação antirracista enfrenta.

Na obra “A cor da escola”, Maria Lucia Muller (2008) demonstra, por meio de fotografias, a existência de professoras negras na ocupação do magistério primário nos Estados do Mato Grosso, Rio de Janeiro e Minas Gerais, no período da Primeira República (1889/1930). Essa obra revela, também, que havia professores negros em funções de maior destaque social, ocupando cargos de diretoria de escolas, por exemplo. Mas, de acordo com

Muller (2008), ocorreu um branqueamento do magistério. Nas primeiras décadas do século XX, existiu uma política estatal, marcada pelo evolucionismo, para retirar as professoras e professores negros dos cargos de diretores das escolas primárias. A partir de 1903, a presença de professoras negras no Ensino Primário e Fundamental começou a diminuir. Em 1930, as netas de ex-escravas haviam sido expulsas da profissão de normalistas. A escola pública projetada para formar o espírito da nação havia se tornando praticamente branca, através de políticas adotadas pelo Instituto de Educação do Distrito Federal na Era Vargas. Segundo Muller (2008):

investiguei a existência de professoras negras no magistério público primário durante a Primeira República, assim como os processos de branqueamento ocorridos na instrução pública, no Distrito Federal, Mato Grosso e Minas Gerais, que terminaram por excluir e/ou impedir o acesso de mulheres negras às funções docentes. Processo esse que se iniciou na década de vinte do século passado e que teve sua conclusão nos primeiros anos da década de trinta. Durante a investigação dos acervos documentais encontrei algumas fotografias de professoras negras, no Estado de Mato Grosso e na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que essas fotografias mostravam professoras, ainda bastante jovens. Ou melhor, de idade semelhante à das professoras brancas do mesmo período. Entretanto, ainda eram poucas as fotografias. Documentos, regulamentos e normas, além dos estudos que analisavam o pensamento social brasileiro no Império e nos primeiros anos do Século XX, me fizeram persistir no caminho que me levou a conhecer o processo de “branqueamento” do magistério. Entretanto, novas pesquisas nos acervos iconográficos e também um entendimento mais amplo do que fosse a presença da população negra nos três Estados da federação trouxe mais dados ao “quebra-cabeça”. Ressalte-se dentre eles o esforço das elites da época em segregar simbolicamente essa população, contrapondo-se ao natural desejo e esforço de ascensão e mobilidade social, por parte de homens e mulheres negros (MULLER, 2008, p. 53)

A autora relata que, embora tenha conseguido perceber professores negros em cargos de direção, permanecia a desigualdade de gênero. “Isto é, como em relação às desigualdades de gênero entre homens e mulheres brancos no magistério, os professores negros também pareciam ocupar melhores posições que as professoras negras” (MULLER, 2008, p. 54).

Para Almeida e Sanchez (2016), nos caminhos percorridos historicamente por negros no âmbito da educação formal no Brasil, a escola fundou-se inserida no processo de legitimação do poder estatal por meio das instituições. A luta pelo acesso à educação sempre foi um debate do Movimento Negro, mas as instituições atuaram o quanto puderam para adiar o acesso dessa população ao ensino:

Este processo foi permeado sempre pelas relações sociais hierárquicas que, aqui, têm caráter marcadamente racial, dada a realidade de mais de três séculos de prática da escravização de pessoas negras e de suas prolongadas consequências sociais. É assim que a escola, ora impediu ou dificultou o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para inculcar valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se. É por isso que a Lei 10.639/20034 representa uma conquista da luta das populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento, um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 244-245).

A educação formal aos negros foi negada por anos em nosso país. Primeiro, pela condição escravocrata, depois, pelo acesso à educação oferecida inicialmente à elite e, por conseguinte, pelas dificuldades de acesso à educação pública pela população negra marginalizada, de locomoção, de manutenção no espaço escolar, de aprendizagem a partir de um modelo que tem como ideal de conhecimento a cultura elitista. Tais desigualdades são denunciadas pelo Movimento Negro e têm repercutido em políticas públicas, conforme destaca Passos (2010):

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização tem sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes (PASSOS, 2010, p. 1).

De acordo com Petronilha Gonçalves e Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a formação de cidadãos, mulheres e homens dispostos a promover

possibilidades de igualdade no exercício de direitos, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, objetiva promover aprendizagens e ensinamentos em que se concretize a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de conhecer e “valorizar diferentes visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (SILVA, 2007, p. 490). A educação de que tratamos aqui se refere à do interior da instituição escolar, mas a analisamos como inserida no processo cultural e em outros espaços educativos não-escolares.

Mas parece importante questionar: quem realmente ministra os conteúdos de afirmação da cultura negra? De acordo com Silva (2005), os docentes apresentam lacunas em sua formação, sendo raros os profissionais que dominam a temática. Ainda segundo Silva (2005), muitos dos docentes que fazem esse trabalho estão ligados aos movimentos negros e às comunidades religiosas, ou seja, tiveram sua formação em espaços fora do ambiente acadêmico, daí a necessidade de uma melhor formação docente e da inclusão desses conhecimentos nas disciplinas e nos cursos de formação de professores. “Aponta-se um enorme desafio para as universidades brasileiras: preparar profissionais docentes aptos, com domínio de conteúdo, para serem agentes da materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais” (SILVA, 2005, p. 1-2).

Para Ana Célia Silva (2017), o processo de manutenção da ideologia de uma superioridade branca se manifesta no currículo eurocêntrico que se mantém nas escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, mas não apenas nele. Os materiais pedagógicos, entre estes o livro didático, corroboram para uma visão naturalizada da realidade. Nesse sentido, para a autora, uma proposta de reversão da invisibilidade do negro e negra nas instituições tem sido implementada por pesquisadores, grupos de estudos e instituições não oficiais, que possuem como foco a formação de professores, especialmente os das séries iniciais, com o objetivo de capacitá-los para serem mediadores críticos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2017).

De acordo com Antônio Nóvoa (2017), a insatisfação com a formação docente tem sido recorrente e a justificativa se dá pela distância do saber teórico apresentado nos cursos de formação de professores e a realidade concreta da sala de aula, “como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco

tivesse contribuído para transformar a condição socio-profissional dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1108). O autor destaca que não há como formar bons professores, se os estudantes não possuem contato com a sociedade.

Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta “exposição” ou “imersão” valoriza os percursos formativos e dá-lhes uma maior espessura profissional. Por isso, “quanto mais envolvermos os estudantes na vida das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar”. Tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contato com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Para Nóvoa (2017), a reestruturação da formação docente é imprescindível para que tenhamos uma ressignificação da profissão com valorização dos seus profissionais e uma transformação nas escolas. Essa transformação passa pela reformulação do processo de formação inicial dos futuros profissionais da educação, em que se acrescente um espaço onde o estudante da profissão docente tenha contato e seja acompanhado durante sua formação por um professor da Educação Básica, tendo acesso ao instrumento de sua futura profissão desde o início da sua formação, conhecendo os desafios e possibilidades, sendo atuante nesse processo.

Repensar a formação docente e com ela a conscientização de uma educação diversa e plural que atenda às demandas da sociedade brasileira em geral e não apenas valorizando uma só classe social é um desafio que nos está posto. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNLD):

A formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. Ao mesmo tempo, o Parecer CNE/CP n° 03/2004 tem o objetivo de criar um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (PNLD, 2013, p. 22).

Indo ao encontro das discussões de Nóvoa (2017) e Tardif (2014), fica explícita a necessidade da reformulação do processo de formação docente e, conseqüentemente, do ensino nas escolas. Essa transformação, para ser implementada, necessita da aceitação e conscientização da população sobre a importância do ensino plural que acolha a diversidade, pensando nessa perspectiva sobre a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, as questões de gênero requerem não somente a reestruturação das práticas pedagógicas, mas também a reestruturação dos currículos escolares no que se refere às temáticas acima.

Como destaca Nóvoa (2017), não há receita para uma formação que valorize a importância dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes e as estratégias de desmonte de uma cultura racista e machista existente na sociedade. Não será fácil, mas é necessário começarmos nos perguntando sobre como se constituíram, naturalizaram e como podem ser reconstruídas essas estratégias. Utilizando mais uma vez um trecho de “A cor púrpura”, de Alice Walker, é importante fazermos perguntas e continuarmos a questionar sempre mais:

De qualquer maneira, sabes como é. Perguntas uma coisa a ti mesma e daí a pouco estás a perguntar-te quinze. Eu comecei a pensar por que é que precisamos de amor. Por que é que sofremos. Por que é que somos pretos. Por que é que uns somos homens e outros mulheres. Donde vêm realmente as crianças. Não levou muito tempo até descobrir que não sabia nada. E se se pergunta a nós mesmos por que é que se é preto ou homem ou mulher ou planta não quer dizer nada se não perguntarmos. Penso que estamos aqui para pensar, eu próprio para pensar. Para perguntar. E que ao pensar nas coisas importantes e ao fazer perguntas sobre as coisas importantes, se aprende coisas pequenas, quase por acaso. Mas nunca se sabe nada mais acerca da coisa importante do que aquilo que se sabia ao princípio (WALKER, 2009, p. 99).

Nesse sentido, questionamos: como os currículos de formação de professores têm contribuído para a difusão do ensino para diversidade racial e de gênero? Quais são os conteúdos ensinados na matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais que contribuem para a formação de professores conscientes sobre o ensino desses conteúdos?

Pensar o currículo é pensar também na formação das professoras que compõem o trabalho. Qual a contribuição dos estudos de currículo para pensarmos a trajetória escolar e de formação dessas professoras? O campo do currículo é aqui compreendido como espaço de produção, circulação e consolidação de significados, como espaço privilegiado da política de

identidades. Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre a impossibilidade de uma resposta objetiva ao conceito. Debatem os diferentes movimentos que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular e partem da ideia da existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o termo currículo. “Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19). Currículo, nesse sentido, admite múltiplos significados.

Na teoria crítica, o currículo é conhecido como um conjunto de conhecimentos escolhidos entre os saberes acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para um estudioso clássico do currículo, Godson (1995), o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo proporcionado aos estudantes. Nesse sentido, o currículo é analisado como uma experiência neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e de controle do planejamento.

Nos anos 1970, a Nova Sociologia da Educação busca discutir os aspectos internos da escola: a relação entre a educação e as desigualdades sociais. A implicação do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político-sociológica, colocando em destaque a relação entre dominação econômica, cultural e o currículo escolar (MOREIRA, 2005).

Os estudos críticos que analisam os efeitos do currículo para além da aprendizagem formal se voltam à concepção de currículo oculto, entendido como “constituído pelos aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial, mas que educam, instituem valores e organizam sujeitos de acordo com os ideais capitalistas” (SILVA, 2011, p.81). Esses estudos apontam que, por meio do currículo oculto, são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos, na sociedade, que servem para reproduzir as desigualdades sociais.

A palavra currículo, de acordo com Moreira (1990), nasce nas escolas no período em que surge a necessidade de uma educação para as massas, determinando-se, assim, um caminho a ser seguido e completado. Se as escolhas feitas no currículo estão relacionadas aos interesses de grupos que têm poder sobre a educação, os saberes escolares, por sua vez, estão associados à aprendizagem de valores e comportamentos que são considerados ideais sob o ponto de vista social, justificando-se a relação entre currículo e controle social.

Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva crítica dos estudos do currículo se fundamentam numa teoria que destaca a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma

perspectiva que busca compreender os contextos de efetivação do currículo desde a sua transcrição até a sua realização nas salas de aulas (SILVA, 1999).

De acordo com a história do currículo, este se caracterizou pela difusão e legitimação da cultura das classes dominantes em detrimento das demais expressões culturais. Remetome, assim, à análise do currículo e das relações de poder. Segundo Silva (2009, p. 32), “tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”. O autor ainda argumenta que,

desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2009, p.22).

Lopes e Macedo (2011) escolheram trabalhar com um conceito de currículo que apresenta diversas facetas. Assim, destacam a preocupação colocada por Paulo Freire, no sentido de pensar o currículo para além das diferenças entre os níveis formal, oculto e vivido. Para pensar o currículo nessa perspectiva, as autoras se fundamentam nos estudos pós-estruturalistas de currículo e apresentam o papel da linguagem na construção social, em que “a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Para as autoras, currículo é uma prática discursiva. “Trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Marlucy A. Paraíso (2015) defende que um currículo, apesar de ser composto de muitas formas, pode também ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. Nessa perspectiva, um currículo necessita “de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita de uma outra lógica” (PARAÍSO, 2015, p.50). Em suas palavras:

Procuro pensar um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem “deformar” as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender. Um currículo constitui-se em matéria-forma que opera com a imitação, a ilustração e a

representação porque objetiva uma “formatação”, uma “identificação”, uma “homogeneização”, um determinado “desempenho”. O problema é que tudo isso paralisa o movimento, o ziguezaguear, o fluxo da vida. Se a forma paralisa o movimento, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires (PARAÍSO, 2015, p. 50).

Essa análise diversa sobre o currículo perpassa os cursos de formação de professores/as, as práticas dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, a organização dos espaços escolares. É nesse sentido que o controle sobre o currículo interessa a diferentes grupos sociais que tentam implantar mudanças na Educação. A quem compete pensar o currículo?

É baseada nas teorias do currículo, até aqui apresentadas, que compreende o currículo como uma questão de saber, de identidade e de poder, que defendemos a inserção da discussão da constituição das identidades negras ao longo da história do Brasil e que estão atravessadas nos diferentes temas das disciplinas que organizam as escolas. Mas o poder em questão não é entendido como um poder central; ele se encontra espalhado. Já o currículo é lugar, espaço, território, discurso, documento; o currículo forja nossa identidade, nos constitui e nós o constituímos. Sendo assim, “o currículo visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder” (SILVA, 2006, p.24). Nesse sentido, Costa (2005) concorda com Silva (2006) quando caracteriza currículo:

Ao me referir a currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2005, p. 41).

De acordo com Meyer (2005), os professores estão muito envolvidos na construção e reconstrução de discursos e práticas que configuram as barreiras e os sujeitos que constroem suas múltiplas identidades culturais. Para a autora, é importante voltar o olhar para a escola e para o currículo e conhecer quais histórias são ali produzidas, além de “como se constituem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos ali interagem e estão conectados” (MEYER, 2005, p. 81). Ter consciência

dessas estratégias nos permite entender, mesmo que de forma sucinta, a responsabilidade de nosso próprio envolvimento, como profissionais da educação, na produção e manutenção das desigualdades que se encontram em nossa sociedade e como e em que medida podemos contribuir para transformá-las. Dessa forma, questiono: quais os saberes da matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais estão constituindo a memória de formação das professoras negras ex-cotistas?

3.3 A DIVERSIDADE NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE – UEMG

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE – UEMG), em Belo Horizonte, apresenta, em sua estrutura, apenas duas disciplinas relacionadas ao trabalho com a temática dos estudos afrodescendentes e as ações afirmativas. Todavia, entre os anos de 1998 e 2008, período em que nossas ex-alunas entrevistadas se formaram, nenhuma das disciplinas ofertadas no curso apresentava discussões sobre as questões de gênero. O curso, com duração de quatro anos, de acordo com a Matriz de 1998, que era a vigente até o ano de 2008, habilitava para a “docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Dividia-se em oito núcleos formativos, o que compreendemos como períodos, somando quatro anos. Cada núcleo apresenta também eixos formativos, ou seja, um tema no qual as disciplinas colaboram para seu desenvolvimento. Esses eixos se dividem entre temáticas da área de formação humana e social, a formação técnica ou prática relacionadas às metodologias de ensino e formação para a gestão pedagógica, construindo, assim, o perfil do egresso do curso de Pedagogia da FAE-UEMG- BH.

Para Cruz (2005), os estudos afrodescendentes demoraram a atuar nos currículos das academias, que eram fortemente marcadas pela dominação e poder da cultura eurocêntrica. Em que pese o fato de os negros terem participado de todo processo de desenvolvimento do país, como analisamos nos capítulos anteriores, constituindo companhias de teatro, organizando instituições para sua formação, suas histórias foram intencionalmente apagadas.

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à

década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas (CRUZ, 2005, p. 21).

Nesse sentido, a autora considera importante que afro-brasileiros desenvolvam trabalhos que contemplem sua própria história, pela necessidade de estudos voltados para a realidade afrodescendente brasileira. Será a partir de estudos nessa vertente que poderemos constituir uma nova história da educação no país, uma história que apresenta diferentes narrativas, por meio de diferentes interlocutores, deixando explícito o lugar do pesquisador (historiador) e o do participante do contexto estudado. “Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história brasileira” (CRUZ, 2005, p. 25).

Analisando o currículo do curso de Pedagogia da FAE – UEMG, de acordo com os núcleos formativos apresentados em toda sua estrutura, selecionei as ementas das disciplinas que tratam de alguma forma sobre os estudos afrodescendentes, podendo as demais ementas serem analisadas nos anexos. Escolhi apresentar toda estrutura curricular do curso de Pedagogia-licenciatura, separada por seus núcleos formativos e, de acordo com a ementa que apresenta o conteúdo afrodescendente, procedo aos destaques para análise.

Tabela 3 – Núcleo formativo I

(Currículo iniciado em 2008.1) Núcleo Formativo I			
Contextos Sociais, Culturais e Educacionais			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
Semanal		Semestral	
01	Pedagogia e sua Multidimensionalidade	03	54
02	História da Educação: Educação na Formação Social Moderna	03	54
03	Estudos Filosóficos: Sociedade e Educação	03	54
04	Psicologia da Educação: Teorias Psicológicas e Práticas Educativas	03	54
05	Sociologia: Sociedade e Educação	03	54
06	Didática: Pensamento Educacional e Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação	04	72
07	Língua Portuguesa	02	36
08	Pesquisa em Educação	02	36
09	Prática Pedagógica de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	02	36
TOTAL	25	450h/a	375h

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Separamos, para analisar, no Núcleo Formativo I, a disciplina do Departamento de Ensino, “História da Educação: Educação na Formação Social Moderna”, que possui 03 aulas semanais, totalizando 54 créditos ao final do semestre. Em sua ementa, a discussão está

centrada na educação no mundo moderno ocidental, formação da sociedade brasileira e história afro-brasileira.

Apesar de não apontar, no título, a discussão dos estudos afrodescendentes, a ementa faz destaque ao tema, assim como uma das referências apresenta um capítulo dedicado à discussão racial no Brasil. Estar na ementa não garante o desenvolvimento do conteúdo, mas alerta para sua importância, de maneira que questionar as estudantes sobre o desenvolvimento dessa disciplina e importância em sua formação nos trará maiores detalhes sobre o desenvolvimento do conteúdo. Essa análise se apresenta necessária, pois, de acordo com Silva (2017),

falar hoje em embranquecimento vigente na educação brasileira, expendida nos seus currículos, programas e materiais pedagógicos, remete dialeticamente ao movimento de desmonte dessa mesma ideologia, implementado pelas organizações educativas não oficiais, por pesquisadores e estudiosos que constroem uma nova proposta de educação que contemple e integre a diversidade étnica e cultural da nossa nação (SILVA, p. 85, 2017).

Tabela 4 – Núcleo formativo II

Núcleo Formativo II			
01	História da Educação: Educação na Formação Social Moderna e na Sociedade Brasileira.	04	72
02	Estudos Filosóficos: Epistemologias da Educação	04	72
03	Sociologia: Sociedade e Educação	03	54
04	Psicologia da Educação para a Educação Infantil	04	72
05	Antropologia: Cultura, Sociedade e Educação	03	54
06	Didática: Processos de Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
07	Educação e Tecnologia: Sociedade da Informação e do Conhecimento	02	36
08	Pesquisa em Educação	02	36
09	Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP - Estágio Supervisionado - Práticas Pedagógicas	02	36 30 15*
O Sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
	Semanal	Semestral	
TOTAL	27	531 h/a	443h

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O contexto atual brasileiro está marcado pela disputa em torno de termos como gênero, sexualidade e raça, sobretudo no campo educacional em que essas questões estão pautando o debate entre os grupos e têm impactado o cotidiano escolar. O currículo não está isento desse debate. Muito pelo contrário. O debate que envolve instituições religiosas em sua intervenção no Estado causa intervenções diretas na definição do que vai ser ensinado.

Ainda de acordo com Ana Célia da Silva (2017), a forma de seleção dos currículos e a invisibilidade da cultura afrodescendente nos espaços formativos e escolares são mecanismos para manter a hegemonia da ideologia da branquitude. Saber como, na Faculdade de Educação da UEMG, em BH, essa temática compõe seu currículo nos auxilia a pensar na formação dessas professoras que hoje se encontram em sala de aula. Como essas profissionais analisam a questão da negritude no espaço escolar?

O Núcleo Formativo II não apresenta, em suas disciplinas e ementas, nenhum conteúdo relacionado à nossa temática de estudo. Já o Núcleo formativo III apresenta a disciplina de Antropologia com debate sobre a Cultura Brasileira em que se insere na ementa a cultura afro-brasileira. É no terceiro núcleo, o último dos oito que compreendem a matriz curricular, que se aborda a temática racial em seu conteúdo. Sendo assim, os núcleos um e três contemplam o debate sobre a temática na formação docente dessas ex-estudantes.

Tabela 5- Núcleo formativo III

Núcleo Formativo III			
O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
Semanal		Semestral	
01	História da Educação: Bases Sociais, Políticas do Pensamento Educacional Brasileiro	03	54
02	Antropologia: Cultura Brasileira	03	54
03	Psicologia da Educação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
04	Estudos dos Conteúdos – Ciências da Natureza: Desenvolvimento da Criança na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
05	Didática: Planejamento e Avaliação no Processo Pedagógico	04	72
06	Organização Curricular da Educação Básica	04	72
07	Estudos sobre Estatística Aplicada à Educação	03	54
08	Pesquisa em Educação	02	36
09	Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP - Estágio Supervisionado - Práticas Pedagógicas	02	36 36 20*
TOTAL	27	542h/a	452h

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O Núcleo Formativo III apresenta a disciplina “Antropologia: Cultura Brasileira”, que compõe o departamento de ensino, com carga horária de 03 aulas semanais e 54 créditos semestrais. Sua ementa, como as demais do curso, é sucinta e descreve a disciplina como: “Cultura brasileira, identidade e alteridade. Cultura Afro-brasileira. Sua bibliografia básica é composta por três referências, sendo essa uma norma da Universidade definida pelo Conselho de Ensino e Pesquisa” (COEPE).

Ao analisarmos o currículo do curso de Pedagogia da FAE-UEMG, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Como podemos perceber, ela configura-se como tema que transversaliza o currículo. Faz parte do núcleo comum. O questionamento que nos orienta agora é saber como esses conteúdos eram trabalhados em sala de aula e como eles se configuraram na prática docente das ex-estudantes do curso, atuais professoras. De acordo com Nilma Lino Gomes (2008):

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2008, p. 17).

Na perspectiva da Nilma Gomes (2008), podemos analisar que, como a diferença e a diversidade, o racismo também é construído e pode ser desconstruído por meio de uma educação plural e diversa. O que se compreende nas relações educacionais, não raro, não é instigante para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural existente em nossa sociedade. A escola, com a sua estratégia de padronização e limitação das identidades, muitas vezes não valoriza as diferenças existentes em seu espaço. Restringindo a educação à valorização de apenas uma determinada cultura, ocultando ou silenciando outras manifestações culturais (GOMES, 2008), a escola faz escolhas por determinados sujeitos como centrais na construção da sociedade.

Conhecendo a obra de Darcy Ribeiro, podemos afirmar que um dos capítulos de seu livro “O povo brasileiro” (1995) trata especificamente das contribuições da população negra para compor a formação do país. Darcy (1995) distingue o negro, desde o início de sua

chegada ao país, como membro ativo no processo de formação do povo brasileiro e denuncia que esse não reconhecimento, muitas vezes, se deve ao negligenciamento da história oficial. Essa invisibilidade nos trouxe consequências que até hoje se configuram em nossa sociedade, como o preconceito contra a população negra, a violência e o ódio racial que atualmente estão sendo expostos na sociedade brasileira, após ascensão de um governo de extrema direita.

Diversidade não deveria significar superioridade e inferioridade entre diferentes grupos, mas, sim, a ideia de complementaridade, de enriquecimento da humanidade como um todo (MUNANGA, 2005). A importância de um currículo que contemple a diversidade em sua amplitude contribui para o debate da formação docente, pois é, na escola,

Mas não somente ali, que se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação. Acrescenta-se que é na escola, mas não só nela que se pode ajudar a formar crianças e jovens cuja autoestima lhes propicie o respeito por si próprios e pelos outros, condição necessária para o cumprimento de seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 47).

Do terceiro ao oitavo período, não há mais nenhuma disciplina que apresente em sua ementa o debate sobre as questões de diversidade, raça. Apresentamos os seus núcleos somente para conhecimento de toda estrutura curricular pela qual passaram as professoras ex-alunas da FAE-UEMG.

No eixo formativo IV, destaco a disciplina de Geografia e História, que não apresenta, em sua ementa, o debate a respeito de raça. Já no eixo V, Pedagogia e sua multidimensionalidade também poderia apresentar debates a respeito da diversidade, mas isso não aparece em sua ementa.

Tabela 6 – Núcleo formativo IV

Núcleo Formativo IV			
O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
Semanal		Semestral	
01	Psicologia da Educação para a Educação de Jovens e Adultos	03	54
02	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
03	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
04	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
05	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
06	Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
07	Pesquisa em Educação	02	36

08	Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica – AIP - Estágio Supervisionado - Práticas Pedagógicas	02	36 36 20*
TOTAL	27	542h/a 452h	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tabela 7 – Núcleo formativo V

Núcleo Formativo V			
Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
Semanal		Semestral	
01	Pedagogia e sua Multidimensionalidade	03	54
02	Organização Curricular da Educação Básica	04	72
03	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
04	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	72
05	Organização e Funcionamento do Sistema Educacional – Educação Básica	03	54
06	Gestão da Escola na Educação Básica	04	72
07	Pesquisa em Educação	03	54
08	Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica – AIP - Estágio Supervisionado - Prática de Pesquisa - Práticas Pedagógicas	02	36 36 20* 25*
TOTAL	27	567h/a 473h	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Nos núcleos VI e VII, além de Geografia e História, destaco a disciplina “Sala de Aula: Espaço Social, Cultural e Histórico”, como espaços curriculares em que o debate sobre a diversidade poderia se destacar. No entanto, como já discutimos, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, o tema raça, racismo tende a aparecer somente quando um profissional dá destaque ao assunto.

Tabela 8 – Núcleo formativo VI

Núcleo Formativo VIII			
Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora-aula	
Semanal		Semestral	
01	Organização e Funcionamento do Sistema Educacional: Educação Básica	04	72
02	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
03	Gestão da Escola na Educação Básica	04	72
04	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
05	Avaliação Educacional – Sistemas e Instituições	03	54
06	Políticas Públicas para a Educação Básica	04	72
07	Educação e Tecnologia: Informática Educativa	02	36
08	Práticas Pedagógicas de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP - Estágio Supervisionado (Educação Infantil 30h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 24h/a) - Prática de Pesquisa - Práticas Pedagógicas - Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	02 02	36 54 20* 20* 36

TOTAL	27	580h/a
L		484h

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Tabela 9 – Núcleo formativo VII

Núcleo Formativo VII			
Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora/aula	
Semanal		Semestral	
01	Estudos Filosóficos: Ética na Formação do Educador	03	54
02	Organização Social e Técnica do Trabalho Capitalista: Profissão Docente	03	54
03	Arte: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
04	Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
05	Sala de Aula: Espaço Social, Cultural e Histórico	03	54
06	Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
07	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	03	54
08	Educação e Tecnologia: Mídias e Educação	02	36
09	Práticas Pedagógicas de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP - Estágio Supervisionado (Educação Infantil 24h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h/a) - Prática de Pesquisa - Práticas Pedagógicas - Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	02 02	36 84 20* 20* 36
TOTAL	27	610 h/a 509h	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

No eixo formativo VIII, além de, novamente, termos a disciplina de Geografia e História que poderiam, em seus conteúdos, debater as questões raciais, temos a disciplina de “Políticas Públicas para a educação básica”, que poderia discutir a necessidade do debate afrodescendente nas salas de aula. Essas são apenas algumas sugestões, já que o currículo é dinâmico e se reestrutura (ou pelo menos deveria), de acordo com as necessidades de desenvolvimento social e/ou pedagógico. Meira (2018), em sua dissertação intitulada: “A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de pedagogia: percursos, contribuições e desafios”, além dos conteúdos das disciplinas e suas ementas, analisou também o acervo bibliográfico da FAE-UEMG, observando que alguns poucos materiais estão disponíveis para os estudantes no que se refere à temática racial:

A consulta foi realizada por meio da plataforma digital. Em relação à Munanga, encontramos duas obras: o livro Superando o Racismo na escola, material produzido e disponibilizado pelo MEC, constando apenas um

exemplar para consulta na biblioteca; e o livro *Negritude: uso e sentidos*, em dois exemplares, um para empréstimo e outro de uso exclusivo da biblioteca. Essa última obra faz parte da Coleção Cultura Negra e Identidades, composta por dezoito volumes, nos quais os autores, prioritariamente, abordam assuntos relacionados à História da África e da diáspora, mas apenas cinco volumes da coleção estavam disponíveis para consulta no acervo. Já o nome da autora Nilma Lino Gomes apresenta um cenário diferente, um pouco otimista, mas ainda não atendendo às premissas estabelecidas no Instrumento de Avaliação de curso de graduação. A autora consta no acervo atrelada a quatro obras, mantendo em média de quatro a cinco exemplares cada uma, tanto para empréstimo quanto para consulta local. Entre as obras, temos uma também da coleção Cultura Negra e Identidades e outra de publicação do MEC, *Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03* (MEIRA, 2018, p. 96-97).

Ao analisarmos a trajetória acadêmica pela qual passaram nossas professoras, em relação ao tema aqui debatido, vimos que o currículo contempla, em parte, nosso anseio. O debate em torno da temática racial existe, mas, curiosamente, não encontramos na ementa de nenhuma disciplina o debate de gênero. Por que esse destaque é importante?

Tabela 10 – Núcleo formativo VIII

Núcleo Formativo VIII			
Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
Or.	Temas – Disciplina	Carga Horária – Hora-aula	
Semanal		Semestral	
01	Organização e Funcionamento do Sistema Educacional: Educação Básica	04	72
02	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
03	Gestão da Escola na Educação Básica	04	72
04	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	54
05	Avaliação Educacional – Sistemas e Instituições	03	54
06	Políticas Públicas para a Educação Básica	04	72
07	Educação e Tecnologia: Informática Educativa	02	36
08	Práticas Pedagógicas de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP - Estágio Supervisionado (Educação Infantil 30h/a + Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 24h/a) - Prática de Pesquisa - Práticas Pedagógicas - Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	02 02	36 54 20* 20* 36
To- tal		580h/a 484h	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A razão pela qual nosso trabalho escolheu como pesquisadas mulheres negras se conecta à Angela Davis (2016), novamente, pela importância de sua afirmação, quando destaca que, “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se

movimenta na sociedade” (DAVIS, 2016, p. 74). A importância da “autoridade da experiência” é o que destacamos na escolha de professoras negras ex-cotistas, concordando com hooks (2013), quando ressalta que:

Sei que a experiência pode ser um modo de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formular uma teoria. Eu me perturbo, por exemplo, quando todos os cursos sobre história ou literatura negras em algumas faculdades e universidades são dados unicamente por professores brancos; me perturbo não porque penso que eles não conseguem conhecer essas realidades, mas sim porque as conhecem de modo diferente. (...) Muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir da memória. As narrativas da experiência são contadas retrospectivamente (hooks, 2013, p. 122- 123).

Hooks (2013) nos desperta o olhar para a importância da representatividade e para a experiência de quem vive a história para transmiti-la. Ao reivindicar a maior presença de professores negros lecionando, a autora destaca que suas experiências são diferentes das dos profissionais brancos.

Assumindo a inspiração das obras de Michel Foucault (1988), não é ao poder, à loucura, tampouco à sexualidade que o autor se dedica, sendo a problemática do sujeito que constitui o tema fundamental de suas investigações. Nesse sentido, para Foucault, o sujeito é fruto do processo histórico, não é uma forma dada. Assim sendo, o que importa é desvendar como esse sujeito foi se tornando o que é. Ao buscar desvendar “o problema da história de formar-se sujeito”, Foucault (1988) se debruça sobre esses “modos de subjetivação” em que o indivíduo se transforma em sujeito por meio de discursos recheados pela relação de saber/poder, ou seja, como se dá a construção das diferentes técnicas que convertem os seres humanos em sujeitos "sujeitados".

É importante destacar que, na questão de gênero, a experiência feminina será sempre diferente da experiência masculina. Nesse sentido, escolher mulheres negras como protagonistas deste trabalho nos remete às questões de gênero e raça e de identidade. Identidade como autoidentificação na questão racial, identidade de gênero e identidade profissional, mulher, negra, professora.

Pensar na formação e como as professoras lidam com a temática de gênero e raça, hoje, nos remete à pesquisa sobre qual é o percentual de jovens negras e negros que alcançam o Ensino Superior e quantos ficam pelo caminho na trajetória educacional.

Em 2011, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁶ publicou o “Retrato das Desigualdades”, fazendo um recorte histórico de indicadores da educação brasileira que compreende o período de 1995-2009 com o objetivo de permitir a formulação de análises reais dos avanços e desafios no campo da educação no Brasil. Nessa publicação, foram disponibilizados os dados que mostram os caminhos das investigações sobre a constituição e desmonte das desigualdades raciais, de gênero, geracionais, regionais e locais no país. Apesar de terem sido identificadas melhorias graduais nos números da educação no país, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação.

Como demonstra a terceira edição do “Retrato das Desigualdades”, na maioria dos indicadores educacionais, as mulheres se sobressaem aos homens. No entanto, o tema de gênero não está resolvido nessa área, sobretudo, porque muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nas escolas e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores (IPEA, 2011). Apesar do avanço na taxa de escolarização da população, a discrepância entre a população branca e negra ainda é grande. Mesmo com políticas públicas voltadas para essa população, ainda são necessários investimentos na reparação educacional da população negra no país.

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no ensino superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Neste mesmo ano, esta taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras,

¹⁶ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia (ME), criada, em 1964, como Epea (Escritório) e assumindo o nome atual em 1967. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações do governo para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de publicações (todas disponíveis gratuitamente em www.ipea.gov.br), seminários e um programa semanal de TV (Panorama Ipea, no canal NBR).

esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados (IPEA, 2011, p. 21).

Tabela 11 - Proporção de alunos negros nas diferentes regiões do Brasil, segundo o nível de ensino – 2007 e 2009

Região	Nível Ano	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Norte	2007	47,5%	38,5%	20%	17,8%	16,8%
	2009	54,9%	57,6%	38,3%	30%	32%
Nordeste	2007	44,9%	37,9%	23,5%	20,3%	19,7%
	2009	54,5%	55%	37,1%	30,4%	30,4%
Centro-Oeste	2007	26,1%	27,5%	14,9%	12,9%	12%
	2009	34,3%	35,1%	28,5%	23,6%	25%
Sudeste	2007	26,4%	26,6%	22,2%	20%	15,1%
	2009	28,3%	30,8%	28,2%	24,1%	20,1%
Sul	2007	9,6%	9,2%	10%	9,6%	8,4
	2009	10,6%	9,8%	11,1%	9,9%	9,6%

Fonte: IPEA (2011).

Do ano de 2007 a 2009 (tabela 11), nota-se um aumento da presença de alunos negros na escola, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país. Tal aumento é mais expressivo nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Nas regiões sudeste e sul do Brasil, a proporção de negros, ao longo dos níveis de ensino, não diminuiu tão drasticamente, como verificado nas demais regiões, o que permite entender que nessas regiões há maior permanência dos alunos negros na escola, principalmente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O que questionamos é: como manteremos essas crianças nas escolas? As aulas são estimulantes frente a suas realidades? O conteúdo atende à demanda desses educandos? Ou a escola tem sido mais uma barreira na vida dessas crianças, segregando, desrespeitando e não valorizando suas culturas e realidades? Os desafios da escola são muitos, mas analisar as realidades das crianças e trazê-las para a experiência do conhecimento é de fundamental importância para a conquista do desejo de aprender e se transformar por meio da educação.

3.4 GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para Patrícia Hill Collins (2015), as categorias de análise gênero, raça e classe só poderão representar transformação, quando forem repensadas, a partir do próprio opressor que existe dentro de cada um de nós. Para a autora, continuar utilizando categorias que são dicotômicas e vão imprimir sempre um lado opressor e outro oprimido não pode atender à demanda de categorias que se articulam ambigualmente. A mulher negra se encontra em duas categorias e, como não há medida para sabermos qual opressão é mais complexa, a de gênero ou a de raça, justifica-se não existir essa hierarquia, vez que ambas são opressoras e atingem as mulheres negras.

Frequentemente me perguntam: “O que tem sido mais opressor para você, seu status de pessoa negra ou seu status de mulher?” O que realmente estão me pedindo é que eu me dívida em pequenas caixas e hierarquize meus diversos status. Se minha experiência de opressão é um fenômeno ambos/e, porque eu deveria analisá-la de maneira diferente? Análises somatórias da opressão se assentam, diretamente, nos pilares gêmeos de pensamento ou/ou e na necessidade de quantificar e hierarquizar todas as relações para que se saiba onde alguém se localiza. Essas abordagens veem as mulheres afro-americanas, tipicamente, como sendo mais oprimidas que todos/as porque a maioria das mulheres negras experimenta os efeitos negativos das opressões de raça, classe e gênero simultaneamente. Em essência, se juntássemos as diferentes opressões, teríamos uma opressão maior do que a soma de suas partes (COLLINS, 2015, p. 20).

Collins (2015) nos orienta a pensar as opressões e as sistemáticas utilizadas para sua implementação. Para a autora, as relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições sociais, tais como escolas, negócios, hospitais, locais de trabalho e agências governamentais, representam a dimensão institucional da opressão. Tanto o racismo quanto o machismo e o elitismo podem ser concretamente localizados em instituições.

Nesse sentido, de acordo com a autora, existem três possibilidades para repensarmos as ações, quando se discute gênero, raça e classe. Uma delas seria a empatia com a diferença/diferente. Cita, por exemplo, que as diferenças de poder não podem servir para diminuir ou apenas ser utilizadas como exemplo para uma discussão. “(...) os privilegiados se tornam “voyeurs”, espectadores passivos que não se relacionam com os menos poderosos, mas que estão interessados em observar como o “diferente” vive” (COLLINS, 2015, p. 32). A autora ainda destaca que a sala de aula é um espaço importante e seguro para que diálogos aconteçam entre pessoas com relações de poder desigual, mas, para que aconteçam, os profissionais têm que estar conscientes dessa importância e responsabilidade.

A segunda seria escolher uma causa em comum, pois, com pautas em comum, as pessoas tendem a manter relacionamentos que superem suas diferenças. “Construir coalizões efetivas envolve uma constante busca por ouvir uns aos outros, umas às outras, e a desenvolver empatia pelos pontos de vista de cada um e cada uma” (COLLINS, p. 2015, p. 35).

A terceira e não menos importante é desenvolver empatia pelas experiências de pessoas e grupos diferentes de nós mesmos. Nas palavras de Patrícia H. Collins (2015),

A empatia começa com um interesse nos fatos das vidas das outras pessoas, como indivíduos e como grupos. Se você se importa comigo, você deveria querer saber não apenas os detalhes da minha biografia pessoal, mas também como raça, classe e gênero como categorias de análise criaram o fundo institucional e simbólico para minha biografia individual. Como acessar meu caráter sem saber os detalhes das situações que eu encaro? Além disso, ao adotar uma postura teórica de que fomos todos e todas afetadas pelas categorias de análise de raça, classe e gênero que estruturaram nosso tratamento, nos abrimos para possibilidades de usar esses mesmos construtos como categorias de conexão e ligação para construirmos empatia (COLLINS, 2015, p. 37).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, eixo Pluralidade e Cultura, a diversidade marca a vida social brasileira. No entanto, constantemente, esse processo presente na vida brasileira é muitas vezes silenciado e/ou descaracterizado. “Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural” (PCNS, 2011, p. 23).

A escola tem reproduzido constantemente o preconceito e a discriminação racial. Assim, pensar nas três propostas de Collins (2015) pode possibilitar ações diferentes para uma prática que insiste em dizer para as crianças brancas que o espaço escolar é naturalmente delas e de que as crianças negras não possuem cultura suficiente para se adaptarem a esse espaço. Embora tais ações que constroem as desigualdades não iniciem na escola, estão presentes nela, a partir de relações diversas, reforçando atitudes hostis em relação às crianças negras (CAVALLEIRO, 2010).

Ainda de acordo com Cavalleiro (2010, p. 1715), “não se pode deixar, por causa de um silêncio criminoso, crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social”. Para a autora, é incoerente não questionar

por que o professor se silencia em relação à questão étnica. Essas ações, ou melhor, a falta de atitudes em relação ao preconceito e racismo em sala de aula colabora para que essas crianças se afastem do espaço escolar. Se a educação é um direito a todos os cidadãos, há uma falha no fato de a escola não estar preparada para receber a população negra. Nesse sentido, a dimensão epistemológica que propõe Collins (2015) pode favorecer a estratégia de uma formação que consiga conquistar tanto os educadores como os educandos nesse processo de interrupção das violências raciais. Questionar como nossas ex-cotistas, atuais professoras, lidam com a temática gênero e raça em seu âmbito escolar nos permitirá compreender como estar em contato com essas relações, primeiro, como estudantes e, agora, como profissionais, permite o avançar do debate e das práticas antirracistas no ambiente escolar.

Analisando as propostas de Collins (2015) e os questionamentos apresentados por Cavalleiro (2010), compreendemos a necessidade de possibilitarmos uma educação que apresente, em suas salas, respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e a possibilidade de se falar sobre elas, com representação e valorização da cultura afrodescendente. Nosso objetivo é, além de conhecer a trajetória pessoal e acadêmica dessas estudantes e atuais profissionais, conhecer como se forjam as estratégias de resistência e sobrevivência, mesmo com todo cenário apresentado nos debates anteriores.

A escola persiste sendo a instituição responsável por arquitetar o que chamamos de mundo moderno, de um futuro melhor para os homens e meio ambiente. O papel da escola está enredado na constituição da vida em comum, harmônica e sustentável, ou seja, na transformação do homem. A busca por uma sociedade moderna está atrelada à disciplina e à capacidade de nos autogovernarmos mais e melhor, dizendo a si mesmo o que é certo ou errado (VEIGA NETO, 2008).

Nessa perspectiva, Alice Cassimiro Lopes e Verônica Borges (2015) nos relatam que as “perspectivas que se baseiam na ideia de mudar o mundo são recorrentes na civilização ocidental e, em geral, envolvem julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros” (LOPES; BORGES, 2015, p. 488).

Essa pretensão busca, ainda, organizar grupos sociais identificáveis que buscam esses consensos. No âmbito educacional, esse objetivo se revela nas políticas curriculares e práticas de ensino-aprendizagem. Para as autoras, tornou-se lugar comum afirmar que a escolarização abre possibilidades de uma sociedade justa. Ainda de acordo com Lopes e Borges (2015, p. 489), “entramos também nessa disputa de sentidos quando interpelamos a formação docente,

conectada fortemente à possibilidade de mudar o mundo, e oferecemos questionamentos a lógicas previamente sedimentadas”.

A escola tem o papel de formação. A organização escolar, com seus prédios, currículos, docentes, regulamentos, avaliações, vigilâncias, dentre outros, contribui para a produção das diferenças entre os sujeitos. As crianças e profissionais que não se reconhecem nesse espaço são considerados diferentes, seja por distinções de raça, classe, orientação sexual, ou qualquer outra classificação que fuja à norma.

Essas práticas são naturalizadas e é a elas que devemos nos atentar. Foucault (1988), em seus estudos, analisa como o corpo é o primeiro lugar de disciplinarização a qual ocorre quase que naturalmente, sendo transferida de pais para filhos e, ainda, encontra-se a todo tempo em disputa no jogo de forças das relações sociais. Atentar-nos para como são produzidos esses processos e que efeitos causam nas nossas práticas e relações torna-se relevante para nos organizarmos, pois, como ressalta Foucault (1988), a disciplina também pode ser positiva, vez que desenvolve nos sujeitos capacidades que podem ser produtivas.

No espaço escolar, essas formas de saber/poder se expressam nos modos de agir dos educandos. O comportamento adequado a esse estabelecimento é aprendido e desenvolvido, embora com resistências. Pensar em estratégias de combate ao racismo e suas consequências na vida das pessoas negras são possibilidades que autores negros têm indicado em suas produções. Para Nilma Lino Gomes (2011), a escola pode proporcionar ou investir num tipo de educação e práticas escolares descoladas dos preconceitos que há tanto tempo ocupam os espaços da sala de aula. De acordo com a autora, a construção do conhecimento, assim como sua escolha e aprovação, está permeada pela diversidade. Não se restringe apenas a abranger a diversidade como um tema nos currículos. As ponderações da autora nos sugerem a necessidade de termos consciência, enquanto profissionais da educação, sobre a diversidade presente nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo, de conhecer a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar:

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os

saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Nesse sentido, Foucault (2007) afirma que é a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desloca as coisas, tornando-as concretas na transparência das palavras. A linguagem torna-se, assim, o próprio discurso e o discurso vira conhecimento. É o conhecimento que dá autoridade ao discurso. E se é no discurso que o conhecimento se difunde, o objetivo e a estratégia possíveis aos educadores e pesquisadores do tema são o contra discurso, incorporando, no espaço escolar, os saberes construídos pelos movimentos sociais e a cultura afrodescendente, desconstruindo a imagem negativa espalhada sobre os negros em nosso país. Assim, é fundamental questionar constantemente: quais saberes estamos selecionando para nossos educandos? Quais as possibilidades de uma educação que trabalhe contra o racismo e violências de gênero? Como pensar a escola para a diversidade frente ao retorno do conservadorismo e tentativas de censura na sociedade brasileira?

A problematização das diferenças como produtivas e enriquecedoras parece ser uma das maneiras de levar à escola esse debate, perguntando: quais são as políticas de identidade das quais participamos? Questionarmos qual é a nossa concepção de respeito, de pluralidade também parece ser uma alternativa para romper o tradicionalismo dessa instituição.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) sinaliza que, sempre que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, começamos pela denúncia. Ressalta ainda que a atualidade, com todas as suas iniquidades e moléstias, se apresenta como única dimensão histórica do problema. O passado, quando analisado, serve somente para provar tudo que o presente nos informa todo o tempo (SILVA, 2000).

Nilma Lino Gomes (2008) discute que a escola não é um lugar neutro que, após adentrarmos, os problemas sociais, econômicos, raciais etc. ficam do lado de fora. Mas é o lugar onde coexistem conflitos e contradições, destacando que o racismo existente em toda sociedade brasileira encontra-se presente entre educadores e educandos, educadores e educadores, educandos e educandos, educadores e funcionários, educandos e funcionários, ou seja, entre as relações existentes na escola.

Para Nilma Lino Gomes (2008), temos atualmente um número crescente de pesquisadores e pesquisadoras atentos à temática. No entanto, a maioria ainda discute a escola apenas a partir do ponto de vista socioeconômico, o que, para a autora, reduz a importância

das relações que se organizam no espaço escolar e interferem no processo de escolarização. “Os valores transmitidos no espaço escolar não são apenas de classes, mas também raciais e de gênero” (GOMES, 2008, p. 68).

Para lidar com essas questões, Gonçalves; Silva (2000) nos propõem uma diferente leitura do problema, interrogando o passado. Sugerem, ainda, hipóteses de como a situação educacional dos negros poderia ter evoluído, caso algumas estratégias tivessem sido adotadas pelas políticas educacionais. Compreendem que existem pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem a comunidade negra brasileira.

O saber ler e escrever eram vistos como condição para ascensão social para os negros e para poder fazer valer seus direitos. Outro instrumento de luta reconhecido é o jornalismo negro, estes recursos eram utilizados para convencer a população negra de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 8).

Na constante busca pela emancipação da população negra, Gonçalves e Silva (2007) ressaltam que o objetivo da educação das relações étnico-raciais é a “formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p.2).

Dessa forma, revela-se a importância de desenvolvermos aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a formação de homens e mulheres envolvidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar as experiências históricas da cultura negra, suas visões de mundo, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Já para a Professora Nilma Lino Gomes “os educadores e as educadoras encontram-se desatentas ao fato de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade” (GOMES, 1996, p. 2). De acordo com a autora, é necessário entender que os sujeitos envolvidos no processo educacional, dentro e fora da escola, constituem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola torna-se, dessa forma, um lugar privilegiado na vida de grande parte da população brasileira:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p.3).

Ao trabalhar com o tema na escola, Nilma Lino Gomes afirma que existe uma ideologia racial no cotidiano escolar, que pode ser observada nas práticas e frases comuns na rotina escolar, tais como: “é tão inteligente que nem parece negra, a professora é negra, mas ela sabe dar aula” (GOMES, 2008, p. 12). Esse imaginário não se constrói somente no dia a dia da escola e suas relações, mas surge desde o processo de formação inicial, seja no magistério, seja nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a escola também pode e deve ser espaço de debate, desconstrução e possibilidades de mudança. Gonçalves e Silva (2007) nos alertam para a importância de que a formação contemple o debate das relações étnico-raciais, possibilitando-nos vislumbrar uma sociedade que valorize e respeite a diversidade e coordene diferentes interesses sem desfavorecer nenhum sujeito:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 2).

Mesmo com muitas medidas ainda necessárias para que o Brasil se desvincule do mito de democracia racial, Nilma Lino Gomes (2003) declara que tem se tornado mais constante “a organização da sociedade civil exigindo e propondo mudanças sociais e políticas públicas eficazes que visem corrigir toda forma de desigualdade em nosso país, principalmente, aquelas que incidem sobre o segmento negro da população”. (GOMES, 2003b, p.219). A organização desses grupos tem se aliado a diversos sujeitos representantes em órgãos do Estado, das universidades, profissionais da educação etc.

Para Nilma Lino Gomes (2005), a discussão sobre identidade negra necessita estar relacionada à discussão sobre identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Destaca, ainda, que esse conceito interliga processos pessoais e sociais que não podem ser separados e se organizam na vida social:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas (GOMES, 2005, p. 42-43).

Se é nas relações que constituímos nossas identidades e se é na escola que esses conflitos surgem com mais força, cabe-nos repensar quais são as estratégias utilizadas para inclusão e aceitação das diferenças nesse espaço. Isso porque, se a escola permite rejeição às diferenças, ela também poderá, no jogo de forças, possibilitar uma oportunidade justa e equânime para crianças negras.

No que se refere à inserção profissional das mulheres na educação, Moema Teixeira (2006) revela que, no Brasil, a ocupação da profissão docente, no magistério, por sexo, é predominantemente feminina (81,2%) contra (18,8%) da participação masculina. O fenômeno da feminização do magistério é realidade em todo Brasil. Todavia, a presença das mulheres na educação se dá, sobretudo, nos primeiros níveis de ensino. Quanto menor for o nível da série, maior é o número de professoras. No Ensino Fundamental, é significativamente maior a presença de mulheres, especialmente as negras.

Ao se observarem as variáveis sexo e cor das diferentes categorias de professor, é possível levantar algumas questões interessantes referentes a gênero e raça. Primeira, o Ensino Fundamental é expressivamente feminino. Nele, as professoras negras estão em proporção maior do que as brancas. À medida que aumenta o nível de ensino, diminui o número de mulheres, especialmente de mulheres negras. Os dados do censo demográfico 2000, utilizados na pesquisa de Moema Teixeira (2006), referentes a professores por sexo e

cor – Brasil, revelam que, do total de mulheres professoras negras, 70,2% concentram-se no Ensino Fundamental, enquanto, do universo de mulheres professoras brancas, 53,3% ocupam esse nível de ensino.

A ocupação de professores negros no Ensino Fundamental também está numa proporção mais elevada para professores brancos (da ordem de duas vezes mais). No Ensino Médio, a atuação de homens brancos e negros ocorre de forma semelhante. A disparidade se dá com relação à participação das mulheres negras e brancas, pois estas últimas se encontram num contingente bem mais elevado do que as negras.

Com relação ao Ensino Superior, este é predominantemente masculino e branco. Homens e mulheres de cor branca nesse nível de ensino “encontram-se numa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros” (TEIXEIRA, 2006, p. 29). Entretanto, a proporção de homens pretos e pardos é superior (8%) à das mulheres brancas (5,1%), ou seja, “esses dados revelam um peso maior de gênero que de cor nessa categoria” (TEIXEIRA, 2006, p. 29). Quanto mais elevado é o nível de ensino, maior a quantidade de professores do sexo masculino e de cor branca (TEIXEIRA, 2006).

4 MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS, EX-COTISTAS: RELATO SOBRE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA ESCOLA

Este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, apresento as narrativas das professoras entrevistadas sobre suas trajetórias na infância com a família e a entrada na escola, com as descobertas e os primeiros contatos com o racismo e as demais violências que são consequências desse racismo. Na segunda, as narrativas se dão em torno da construção das identidades dessas professoras como crianças negras e os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando as experiências entre a família e a escola.

Ao abordarmos questões que envolvem a construção de identidades de professoras, atuamos com temas que se inter-relacionam a partir de processos complexos, tais como gênero, classe, raça, trajetórias. A construção das identidades são processos intermináveis e, em se tratando da problematização no “fazer-se professoras negras”, ele diz de um certo jogo entre a identificação e o afastamento do que se espera de uma professora negra. Ao tomar a questão problema “Como nos tornamos professoras?”, Roseli Cação Fontana (2005) se dedica a pensar esse processo ambíguo entre a identificação e o afastamento da identidade de professora no seu eterno fazer, afirmando esse jogo: “Mas é tudo um jogo que nos permite brincar com o possível, com a surpresa de sermos nós mesmos e o nosso desconhecimento, entre risos e tensão” (FONTANA, 2005, p. 325). Tal jogo é que lida com o possível, com o desconhecido, com o riso e com a tensão que queremos provocar nas participantes desta pesquisa, ao assumir a entrevista narrativa como ferramenta que aciona as memórias.

Para adentrar esse campo tão fértil de ideias e conceitos que vão formando nossas identidades como professores e professoras, trabalhamos com um importante instrumento de produção de dados: a narrativa que nos chega pelas entrevistas, pelas lembranças das nossas participantes. A entrevista é compreendida como uma narrativa de si, numa perspectiva pós-estruturalista, o que significa dizer que a entrevista-narrativa possibilita que nós, pesquisadores/as, na relação com o outro, sejamos capazes de ressignificar nossas formas de pensar e agir nas nossas trajetórias pessoais e de investigação (ANDRADE, 2012). Com isso, estamos assumindo o pressuposto pós-estruturalista de que os sujeitos são produzidos no âmbito da linguagem, nas suas relações com os discursos, que nos nomeiam e nos governam. Somos produtos dos discursos, daquilo que falam e de que somos capazes de falar sobre nós mesmos. A escola é um desses lugares de produção dos sujeitos, espaço em que se nomeiam e governam os corpos. Nesse sentido, ao pensar os processos de constituição das professoras, é

importante recuperarmos suas trajetórias pessoais nas escolas, argumentando que vamos nos tornando professoras antes mesmo de entrarmos na graduação, já que a escola também produz modos de se narrar, de dizer de si a partir das experiências lá vividas, que nos aproximam e nos afastam de modelos de professor.

Para isso, ouvimos cinco professoras, que, atualmente, atuam na Educação Básica da cidade de Belo Horizonte e região. São todas elas ex-cotistas na graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus BH. Nossas intenções de pesquisa procuraram conhecer as maneiras como elas, ex-cotistas da primeira turma de cotas de graduação de uma universidade pública, se constituíram enquanto professoras, buscando, sobretudo, inferir sobre suas práticas no que se refere à temática de gênero e raça enquanto atuais professoras. Mas também buscando conhecer sua trajetória desde a Educação Infantil, compreendendo quais as suas conexões com a escola, a educação, suas conquistas e desafios na construção da professora que se tornaram hoje.

As entrevistas foram realizadas com cinco mulheres do total de oito convidadas. As participantes são identificadas por pseudônimos, com o objetivo de preservar o anonimato recomendado pelos princípios da ética em pesquisa. Os pseudônimos, escolhidos pela pesquisadora, foram inspirados em mulheres negras que, ao longo de suas trajetórias de vida, desempenharam papéis de relevância na história de luta das mulheres negras brasileiras e/ou mulheres que tiveram seus destinos encerrados pela violência contra a população negra, demonstrando, na prática, nosso racismo estrutural.

São elas: Claudia Silva Ferreira, que teve o corpo arrastado por 350 metros por um carro da Polícia Militar no Morro da Congonha, em Madureira, no subúrbio do Rio, foi morta por conta de um dos disparos pelos quais foi atingida, como noticiou a Globo News em 16 de março de 2014. Após ser baleada, Claudia foi colocada por PMs no porta-malas para ser levada para o Hospital Carlos Chagas, onde chegou sem vida, segundo a Secretaria Municipal de Saúde. No meio do caminho, no entanto, o porta-malas abriu, deixando seu corpo preso por um pedaço de roupa ao carro, tendo parte do corpo dilacerada, ao ser arrastada pelo asfalto. Com esse pseudônimo-homenagem, temos a professora de 35 anos, que se autodenomina negra, tem nove anos de formada e atua há nove anos como professora na rede municipal de Belo Horizonte em duas escolas na Educação Infantil do primeiro ao quinto ano.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, na cidade de Sacramento, em Minas Gerais. Mudou-se para São Paulo, onde trabalhou como empregada e catadora de papel para se sustentar e sustentar seus três filhos, que criava sozinha. Carolina escrevia sobre seu dia-a-dia

na favela do Canindé, Zona Norte de São Paulo, até que, em 1958, conheceu o jornalista Audálio Dantas, que a auxiliou na publicação de seus diários. Publicou em vida 4 títulos, “Quarto de despejo” (1960); “Casa de alvenaria” (1961); “Pedacos de fome” (1963); “Provérbios” (1963). Após o lançamento de “Quarto de despejo”, seguiram-se três edições da obra, com um total de cem mil exemplares vendidos, tradução para treze idiomas e publicação em mais de 40 países. Carolina de Jesus morreu aos 62 anos em seu quarto, em Parelheiros, na Zona Sul de São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977. Foi vítima de uma crise de insuficiência respiratória, devido à asma, doença que carregava desde seu nascimento e que, apesar de realizar tratamento, havia se agravado. Nesse período, já estava quase esquecida pelo público e pela imprensa. Mais recentemente, seus escritos vêm sendo objeto de artigos, dissertações e teses. Com esse pseudônimo-homenagem, temos a professora de 32 anos, que se reconhece como negra, atua há nove anos na rede municipal de Belo Horizonte e na rede particular de ensino, nos anos iniciais da Educação Básica e na Educação Infantil.

Lélia Gonzáles, ativista contra o racismo e o sexismo, foi uma ativista e intelectual negra que denunciou o racismo e o sexismo como formas de violência que subalternizam as mulheres negras. Nascida em Belo Horizonte, no dia 1º de fevereiro de 1935, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se graduou em História e Geografia, fez mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia Política. Atuou como professora em escolas de nível médio, faculdades e universidades. Com esse pseudônimo-homenagem, temos a professora de 46 anos de idade, professora da rede municipal e estadual de ensino de Belo Horizonte, atuando nas séries iniciais da Educação Infantil e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Elza Soares nasceu e foi criada na favela da Moça Bonita, atualmente Vila Vintém, no bairro de Padre Miguel, no Rio de Janeiro. Filha de Avelino Gomes, operário, e Rosária Maria da Conceição, lavadeira, Elza foi obrigada pelo pai a se casar com Lourdes Antônio Soares, aos 12 anos de idade, com quem teria seu primeiro filho, João Carlos, já no ano seguinte. Apesar das dificuldades enfrentadas na vida pessoal, Elza possuía o sonho de se tornar cantora e o realizou. Escondida do marido e da família, seu primeiro teste foi no ano de 1953, no programa “Calouros em desfile”, de Ary Barroso, na Rádio Tupi. Após ouvir piadas do apresentador sobre sua origem humilde, a jovem interpretou a canção “Lama”, de Paulo Marques e Alice Chaves, e conquistou o primeiro lugar. Com esse pseudônimo-homenagem, temos a professora de 45 anos, formada e atuando na rede municipal de Belo Horizonte há nove anos, nas séries iniciais da Educação Básica e também como especialista da Educação

Básica (supervisora escolar), mãe de duas crianças, que se declara negra e defensora das ações afirmativas.

Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida publicamente como Marielle Franco, formada em Sociologia, foi uma política brasileira. Marielle se elegeu em 2016 para a Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro pelo partido PSOL com 46.502 votos. Ela foi a quinta vereadora mais bem votada da cidade. Durante o mandato, a socióloga presidiu a Comissão da Mulher da Câmara. Defensora dos direitos humanos, coordenou, junto com Marcelo Freixo, a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj). Ao longo do período em que atuou como vereadora, apresentou 16 projetos de lei, especialmente pensados em políticas públicas para negros, mulheres e LGBTI. No dia 14 de março de 2018, uma quarta-feira, o carro onde estava Marielle foi atingido por 13 tiros que tiraram sua vida dela e a do motorista Anderson Pedro Gomes. Na ocasião, Marielle tinha 38 anos e o motorista 39 anos. Com esse pseudônimo-homenagem, temos a professora de 47 anos de idade, também formada e atuando na Educação Básica há nove anos em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte nos anos iniciais da Educação Básica. Mãe de uma criança, considera-se negra.

Com as narrativas dessas professoras, além de conhecermos algumas histórias sobre suas travessias universitárias, será possível também conhecer as concepções delas acerca do seu processo de formação, suas vivências, principalmente no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. A escolha das ex-cotistas se deu pelo critério de manifestação de interesse em participar da entrevista. Solicitei inicialmente a reitoria da universidade o contato das ex-alunas, entrei em contato com oito alunas por *e-mail* e somente uma retornou a mensagem. No entanto, essa mesma estudante entrou em contato com outras colegas da turma e estas me procuraram, fazendo contato pelo *WhatsApp*, oferecendo-se para participar da entrevista, pois julgavam o tema importante.

Nesse sentido, combinei uma data para encontrá-las em Belo Horizonte. Realizamos o encontro individualmente, em dois dias, estando todas presentes no dia e horário combinados. Fizemos os encontros na biblioteca da Faculdade de Educação, onde tinham cursado a graduação. Apenas uma das entrevistadas solicitou que eu fosse até o shopping mais próximo de sua casa para fazermos a entrevista, pois morava mais distante e teria que levar os filhos. Assim, encontramos-nos num café, dentro do shopping, onde fizemos a entrevista.

A entrevista semiestruturada¹⁷ foi composta de questões relacionadas à trajetória de vida das professoras desde a Educação Infantil aos dias atuais. As questões estavam concentradas em suas relações com a escola, mas não estavam presas a qualquer tema. Assim, o que elas lembraram ou desejaram falar foi permitido. Ao final, também foi permitido que as professoras se manifestassem a respeito da temática de forma livre.

4.1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PESSOAIS DE PROFESSORAS EX-COTISTAS: INFÂNCIA E ESCOLA

Vale ressaltar que este estudo não teve a intenção de perseguir um perfil de infância, escola ou um estereótipo dessas identidades, ao contrário, procuramos o viés da produção das diferenças. A infância dessas professoras se encontra com as infâncias de suas alunas negras atuais num exercício de identificação e afastamento na construção da diferença. Ao mesmo tempo em que se identificam com suas alunas negras, também se afastam pela produção da diferença das histórias de vida, pelo investimento que realizam para que possam ser diferentes. Nesse sentido, seguimos as provocações de Jorge Larrosa (2000) na afirmação da infância como produção das diferenças.

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos, que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença (LARROSA, 2000, p. 185).

O convite elas resignificarem suas infâncias, para pensarem suas experiências infantis nessa instituição específica – a escola – foi um convite a partir do presente, um convite que reforça o lugar da professora. Como Larrosa (2000), não estávamos perseguindo um sentido único e homogeneizador do ser menina negra, mas colocamos em movimento um certo jeito

¹⁷ O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice A.

de produção das diferenças das infâncias que as levasse a problematizar a prática docente. Revisitar e ressignificar o passado para pensar o ser professora negra hoje é lidar com a união entre teoria e vida, entre teoria e prática. Michel Foucault, um dos autores que nunca separa teoria e prática, ensina-nos que essa separação é impossível pela precariedade dos nossos discursos, entendidos como processo, como possibilidades contínuas de transformação, como convites para nos distanciarmos de nós mesmos para pensar diferente do que se pensa. Pensar que há sempre possibilidades de discursos é uma forma de afirmar que as coisas ditas são sempre históricas, estão ancoradas num tempo. As narrativas construídas não são simples falas, elas dão vida, elas formam os objetos de que falam. Assim, do ponto de vista metodológico, destacamos que a narrativa não tem o compromisso de definições, mas de descobertas e de liberdades. Narrar a si mesma é uma provocação a se desprender de si mesma para fazer diferente. Isso diz de um processo de constituição de sujeitos e formação docente. A seguir apresento um quadro com a síntese do perfil das professoras.

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Nome fictício	Qual a sua cor/raça	Idade que tinha quando se graduou	Idade atual	Primeira da família a ingressar na Universidade?	Número. de irmãos
CLAUDIA	NEGRA	26	35	SIM	1
CAROLINA	NEGRA	23	32	SIM	1
ELZA	NEGRA	36	45	SIM	10
MARIELLE	NEGRA	38	47	SIM	2
LÉLIA	NEGRA	37	46	SIM	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Iniciamos nossas entrevistas solicitando às professoras que relatassem sobre suas memórias-experiências familiares e na Educação Infantil. A partir do que eram capazes de lembrar e narrar, percebemos, pelos relatos, que as histórias de cada uma possuem intercessões e diferenças em sua constituição. Podemos pensar que memória é um artefato de identidade, um aspecto importante para criar uma ideia de grupo (no caso, o grupo das professoras), de maneira que ela condiciona as relações de poder que vão variar de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura (HALBWACHS, 1990). Com isso, queremos dizer que as

professoras, individualmente, são capazes de formular e de desenvolver seus saberes como professoras com a participação do que são capazes de lembrar, dando sentido às suas práticas e repertórios. Ao se lembrarem de suas dificuldades como crianças, nas suas relações com os problemas familiares e aqueles apresentados na escola, são capazes de pensar suas ações como professoras, fazendo escolhas atravessadas por essas memórias.

Logo de imediato, percebemos, no quadro acima, que apenas Cláudia e Carolina ingressaram no Ensino Superior após o Ensino Médio, sendo que Cláudia ainda esperou dois anos. As demais entrevistadas só ingressaram mais velhas e os motivos vão sendo apresentados ao longo do relato de suas trajetórias, evidenciando dificuldades que dizem da problemática entre raça, gênero e classe. Narrativas que nos alertam para as várias possibilidades de atuação na Educação Infantil e sobre como cada uma dessas mulheres lida hoje com a temática de gênero e raça nas escolas em que atua.

Kelly: Fale um pouco da sua composição familiar. Com quem você morava? Tem irmãs ou irmãos? Quantos?¹⁸

Claudia: Nasci em uma família composta por pai, mãe e uma irmã (6 anos mais nova que eu). Era muito complicado, meu pai era alcólatra, minha mãe que segurava o casamento, só separou quando a gente já tinha mais de 18 anos, porque ela tinha muito medo de ficar sozinha com duas filhas, onde a gente morava era periferia da Região Metropolitana, no bairro Novo Progresso em Contagem, onde eu moro até hoje. O medo da minha mãe era de: Como criar duas meninas sem pai e morando na periferia? O que o povo vai pensar? Ai minha mãe segurou o casamento enquanto pôde, mas, apesar de ser uma família dita tradicional, com pai, mãe, filho, cachorro, a gente tinha muitas dificuldades devido ao problema do meu pai com o álcool, então era bem conturbada a relação dos dois, assim como minha infância e minha adolescência. Minha mãe era empregada doméstica, meu pai era padeiro, eu fui a primeira a ter um curso superior da família toda e ainda hoje são poucos os que chegaram ao curso superior, apenas alguns primos. Minha irmã mesma não concluiu nem o Ensino Fundamental, pois foi mãe muito jovem, exatamente por causa dos problemas familiares, porque era muito ruim ficar na minha casa, ela logo começou a ter amizades fora de casa e engravidou com 15 anos e teve o meu sobrinho que hoje faz parte da minha constituição familiar. Meus pais se separaram quando eu tinha 23 anos, assim que minha irmã completou 18 anos, foi logo depois eu ingressei na faculdade. O filho da minha irmã atualmente tem 14 anos e vive comigo e minha mãe, porque, depois que ele nasceu, minha irmã teve alguns problemas e, quando ela se casou e quis levá-lo, ele não quis mais ir com ela.

¹⁸ Por opção metodológica, as falas das entrevistadas são apresentadas em itálico, com a identificação antes de cada fala.

Carolina: Minha família era composta por mim, minha mãe, meu pai e meu irmão, meus pais não eram casados oficialmente, mas moravam juntos e nunca se deram muito bem, inclusive hoje meu pai já não mora mais com a gente, sempre tinham muitas brigas devido ao fato de meu pai ser alcólatra. Minha mãe trabalhava na escola como auxiliar de limpeza e nenhum dos 2 tinha muito estudo, minha mãe concluiu a 8ª série e meu pai a 4ª série. Minha mãe sempre incentivou a mim e a meu irmão a estudar. Sempre falava que, se não quiséssemos ter a vida difícil que ela tinha, deveríamos estudar, muitas vezes não tínhamos nem o que comer direito e ela sempre me direcionava para leitura, como meio de “esquecer as dificuldades”. Devo meu gosto pela leitura a ela. Mesmo minha mãe não tendo muito estudo, ela fazia “provinhas” para mim e se ela não soubesse a matéria, procurava alguém que pudesse me ajudar, sempre nos encaminhando para os estudos.

Ao ressignificar suas memórias, Cláudia nos relata que a infância foi marcada pela difícil relação entre os pais – um padeiro e uma doméstica – que tentavam enfrentar juntos o alcoolismo do pai, avaliado como o principal problema para o bom desenvolvimento familiar. A mãe aguardou a filha mais nova completar 18 anos para se separar, pois tinha receio do julgamento moral dos outros para uma mulher solteira criando duas filhas na periferia. Sua irmã engravidou aos 15 anos e não terminou o Ensino Fundamental. Segundo Cláudia, sua irmã não gostava de ficar em casa, para evitar contato com as divergências entre os pais.

Três mulheres que vão se constituindo juntas, em relação, atravessadas pelas questões de raça, gênero e classe. Não é difícil encontrarmos relatos semelhantes a esse, que vão construindo e enquadrando um certo saber sobre a realidade de meninas negras da periferia: problemas familiares que resultam em trajetória escolares difíceis. A narrativa de Cláudia nos incita a pensar nas relações entre aquilo que lembramos (que nos marca) e contamos, entre essas narrativas e a produção de significados. Nossas narrativas são resultados das produções de significados que nos constituem, da mesma forma em que vamos produzindo significados através da linguagem. Segundo Maria Lúcia Castagna Wortmann:

as linguagens são centrais para o significado e para a cultura, por serem os repositórios chaves de valores e de códigos que dão sustentação aos diálogos, permitindo a construção de entendimentos partilhados, que possibilitam aos sujeitos interpretarem o mundo de maneira mais ou menos parecida e a se tornarem membros de uma cultura (WORTMANN, 2002, p. 81).

As lembranças de Cláudia estão recheadas de valores que sustentam seus saberes de mulher e fazem compartilhar os significados entre sua mãe e sua irmã. Ela não constrói a si

sozinha, ela chama sua mãe para produzir uma imagem de mulher vitoriosa, com uma moral, que foi capaz de criar duas filhas, de aguentar a doença do marido até a filha menor completar a maioridade, fortalecendo o lugar da mulher como do “cuidado” dos outros. Para Foucault (1988), a “experiência de si” diz dessas práticas relativas ao corpo, à alma, à sexualidade, ao gênero, experimentadas numa certa temporalidade que vão conferindo identidade individual e coletiva. Se, no tempo da mãe de Cláudia, ela estava marcada por uma preocupação com o que os outros iriam pensar de uma mulher separada com duas filhas, hoje essa ainda é uma preocupação que marcam as experiências de outras mulheres com o seu corpo, gênero e sexualidade.

Carolina Maria de Jesus, seguindo o mesmo caminho narrativo de Cláudia, também nos relata uma infância marcada por dificuldades. Os pais semianalfabetos também tinham muitas dificuldades na criação dos dois filhos devido ao alcoolismo do pai e à submissão da mãe ao modelo social a que era imposta, chegando a não terem como se alimentar em alguns momentos, o que a mãe tentava burlar com a leitura, incentivando os filhos a estudar para não passar pelas dificuldades que ela passava. A autora Conceição Evaristo (2016), em seu livro intitulado “Olhos d’água”, relata que sua mãe também contava histórias para distrair as filhas da fome. “Foi justamente nos momentos em que havia pouco ou nenhum alimento que as brincadeiras e as histórias aumentavam a aproximação entre mãe e filhos” (EVARISTO, 2016, p. 12). De acordo com a professora Carolina Maria de Jesus, o seu “gosto” pela leitura e estudos vieram do incentivo da mãe:

Carolina: Minha mãe sempre incentivou a mim e a meu irmão a estudar, sempre falava que se não quiséssemos ter a vida difícil que ela tinha, deveríamos estudar, muitas vezes não tínhamos nem o que comer direito e ela sempre me direcionava para leitura, como meio de “esquecer as dificuldades”. Devo meu gosto pela leitura e estudos a ela. Mesmo minha mãe não tendo muito estudo, ela fazia “provinhas” para mim e se ela não soubesse a matéria, procurava alguém que pudesse me ajudar, sempre nos encaminhando para os estudos.

Pensar as questões de gênero aqui, no relato sobre o cuidado da mãe com as filhas e a preocupação com os estudos, nos remete ao que Joan Scott (1990) discute sobre o conceito de gênero ter sido criado para contrapor a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhe um caráter fundamentalmente social.

Nessa perspectiva, o termo passa a ter uma perspectiva relacional que vem do incômodo de alguns de que os estudos feministas tinham pouco foco nas questões sobre as mulheres. Assim, a noção de gênero daria conta de que as mulheres e os homens eram definidos em termos binários e não poderiam ser entendidos separadamente. Pensar o gênero enquanto “categoria de análise” possibilita sugerir uma mudança dos paradigmas tradicionais do conhecimento, permitindo o interesse por uma historiografia que inclua outros discursos, numa perspectiva que considere o sentido e a natureza dessas opressões. O termo nasce para possibilitar análise das diferenças entre homens e mulheres numa perspectiva relacional, mas também deixa explícito que nasce na relação entre mulheres feministas, ao perceberem que estariam permitindo o surgimento de uma nova história, como destaca Joan Scott (1990, p. 4): “a maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise”. No argumento de que as palavras têm história, Scott (1990) defende que,

na sua utilização mais recente, o termo gênero parece ter feito sua aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. O termo gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (SCOTT, 1990, p.72).

Assim, não é fácil fazer a articulação entre gênero, movimento feminista e os feminismos, já que as histórias se confundem. As construções de gênero e o movimento feminista têm histórias relacionadas, de forma que recorrer a elas se traduz numa reflexão sobre os fatores que nos convidam a pensar suas condições de emergência. Reforçando a defesa da perspectiva histórica das palavras feita por Joan Scott (1995), também acionamos a declaração foucaultiana de que as palavras têm história e que devem ser trabalhadas na sua historicidade, nas suas construções, de maneira de que, mais do que simplesmente nomear, as palavras constroem sujeitos (FOUCAULT, 1988). Esses dois autores – Joan Scott e Michel Foucault – inspiraram autoras brasileiras que também se dedicam a pensar as relações de gênero na mesma linha de construção, como Guacira Lopes Louro, quando afirma que “o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo” (LOURO, 1997, p. 18).

Com essas ideias iniciais, quero discutir o que estou chamando de uma breve história do feminismo, demonstrando que o surgimento do conceito de gênero foi importante para problematizar dois aspectos. O primeiro, que considera que as diferenças entre homens e mulheres são construídas no social. Portanto, dizem de uma construção e não de essência, algo que, ao ser questionado, nos coloca a importância de levarmos em consideração nossa cultura para pensar os procedimentos, os discursos, as estratégias e as performances de construção dos sujeitos mulheres. O segundo aspecto é aquele que escolhe as relações de gênero como termo a ser utilizado, quando falamos de homens e mulheres, ressaltando o caráter relacional que constitui esses sujeitos e que, estabelecendo certo binarismo e fronteira entre eles, cada vez mais vem sendo problematizado e colocado sob suspeita.

Assim, o surgimento das relações de gênero está diretamente ligado à história do movimento feminista, que vem questionando a condição das mulheres nas suas relações com a sociedade ocidental desde o século XIX. A maioria dos direitos que as mulheres desfrutam hoje foi alcançada por meio de um longo processo de lutas de grupos específicos de mulheres, que se organizaram para apontar as desigualdades históricas existentes entre homens e mulheres e para exigir tratamento igualitário entre eles e elas no exercício de direitos civis e políticos. E é nessa perspectiva que vamos analisar a relação das mães com nossas professoras entrevistadas. Nessa relação, percebemos como ficam para as mulheres determinados papéis sociais, tal como o do cuidado.

Tanto Carolina Maria de Jesus quanto Cláudia citaram as dificuldades de ser criança negra, mesmo tendo pai e mãe. Em ambas, a infância foi marcada pela doença do pai, mas, sobretudo, pela presença e cuidado da mãe. O conceito de cuidado está historicamente ligado ao feminino. Nesse sentido, as profissões que lidam diretamente com o cuidado vão também, a partir da ascensão feminina ao mercado de trabalho, tornando-se profissões ocupadas, em sua maioria, por mulheres, tais como, enfermagem e educação infantil. De acordo com Louro (1997), as diferenças entre homens e mulheres estão relacionadas às características biológicas. Para Meyer (2002), o cuidado representa “múltiplas e conflitantes formas”, ao longo dos séculos XIX e primeira metade do século XX, em diferentes nações, países e culturas, especialmente nos momentos de crise de posicionar a mulher como “responsáveis pela saúde física, emocional e moral do corpo social, como esteio do lar e da família, como agentes de purificação e regeneração racial, como educadoras e símbolos da nação e da pátria e, em contrapartida, como o oposto de tudo isso” (MEYER, 2002, p. 124). O cuidado das mães com

a importância da educação levou nossas professoras não só a gostarem da escola, como se constituíram nesse processo, prolongando a ideia do cuidado com os outros.

A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentados pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina. Dessa forma, as mulheres se constituem maioria no espaço do magistério, ressaltando, como destaca Teixeira (2006), que essa presença se dá de forma diferenciada entre mulheres brancas e negras, estando as mulheres negras nas séries iniciais, em sua maioria, e, aumentando o grau de ensino, prevalece a presença dos homens brancos. Conforme Louro: “elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p.88). As práticas se constituem como naturais. Nesse processo de feminilização do magistério, ocorre também a transferência dos predicados do lar – cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação – para esse campo. Essa atividade é considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos vão constituindo o feminino. Assim, conhecer essas relações nos possibilitará compreender, mais adiante, a constituição das entrevistadas como professoras.

Silveira, Nardi e Spindler (2014) destacam que, desde a década de 1960, as feministas têm lutado para incluir o debate de gênero na agenda política das violações de direitos humanos e fomentado o debate coletivo de que o privado é político, ou seja, a vida íntima reflete as questões sociais e devem ser tratadas por esta. No entanto, só em 1993, a questão da igualdade de gênero foi apontada na Conferência dos Direitos Humanos de Viena. Dessa forma, o discurso que reconhece a violência de gênero nas relações como violação de direitos humanos é atual nos jogos de verdade¹⁹ que hierarquizam as posições de homens e mulheres. Dagmar Meyer assevera que “nada está dado de antemão, toda verdade é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em vários âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada” (MEYER, 2003, p. 11). Ainda de acordo com a autora, competiria a nós, educadores, “investir em projetos que possibilitem mudar o foco dos processos de ensino-

¹⁹ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (CASTRO, 2009, p. 187).

aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade” (MEYER, 2003, p. 11), do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas.

Demonstrar as diferentes formas como as mulheres foram submetidas à dominação masculina ainda é uma luta constante. As violências que as mães de nossas entrevistadas sofreram não foram relatadas com detalhes, mas se expressaram nas lágrimas em meio às lembranças durante a entrevista. A dor da lembrança perpassou a entrevista de quase todas as professoras, sendo intercalada por momentos de alegria e orgulho de terem conseguido chegar onde estão. A ideia do sofrimento e da vitória serve para valorizar o lugar que ocupam hoje.

Elza Soares, como chamo nossa terceira entrevistada, foi a mais empolgada com o encontro. Desde que a Cláudia fez contato com ela e passou o meu telefone, ela insistiu para participar e justificou dizendo que as cotas são ainda muito necessárias e que precisamos falar sobre elas e sobre os/as cotistas nas instituições. Elza vem de uma família com nove irmãos, pais analfabetos, e vivenciou as mazelas da pobreza e o descaso com a educação da população do campo, nas salas multisseriadas, relatando que a condição da família beirava a miserabilidade:

Kelly: Fale um pouco da sua composição familiar. Com quem você morava? Tem irmãs ou irmãos? Quantos?

Elza: Sou de uma família do norte de Minas, região de Montes Claros, no total de 10 irmãos, nós éramos mais que pobres, éramos miseráveis. Eu iniciei minha trajetória escolar ainda lá na zona rural, meu pai teve que brigar na escola para que eu pudesse estudar lá, pois eu ainda ia fazer 7 anos, naquela época não era aceito, me aceitaram na condição de que eu não atrapalhasse as aulas, que ficasse bem quieta, fiquei um ano apenas aprendendo a escrever meu nome. Fui aprendendo de tanto ver e estar mergulhada nesse mundo, eu me lembro que tinha uns livros do MOBREAL que eram do meu avô, que me encantavam. A minha família era composta por analfabetos e semianalfabetos. Minha mãe lia um pouco e meu pai era analfabeto, apenas desenhava o nome, mas não reconhecia as letras. Eram muitas dificuldades financeiras, minha mãe era muito religiosa, considerava pecado tomar anticoncepcional e por isso tinha muitos filhos.

A desigualdade de classe, de acordo com Ribeiro (2006), não pode ficar de fora em um debate sobre interseccionalidade, classe, raça e gênero. Essa desigualdade se caracteriza pela dificuldade de acesso a recursos e meios de produção, constituindo uma distância social entre os grupos com mais ou menos recursos. Essa é outra desvantagem que a maioria das

populações negras em nosso país encontra, pois impede o indivíduo de alcançar posições hierarquicamente superiores pela dificuldade de acesso à educação, saúde e, conseqüentemente, a melhores postos de trabalho. Além disso, essa desigualdade é mais facilmente reconhecida, pois é explícita e legitimada, ao contrário das desigualdades de gênero e raça que, por ainda serem sutis, permaneceram por muito tempo silenciadas e, por isso, difíceis de documentar (RIBEIRO, 2006). Elza relata em sua trajetória diversas violências que se acumulam frente às intersecções de sua identidade. Destaca que ficara por um ano na escola apenas aprendendo a escrever seu nome, numa sala multisseriada, em uma comunidade rural, onde não era bem quista porque ainda não havia completado sete anos.

Nossa quarta entrevistada, Marielle, descreve sua infância como importante por ter sentido necessidade de se posicionar desde nova, para ser respeitada pelos colegas. Filha do meio entre mais dois irmãos, sempre teve incentivo dos pais para o estudo.

Nossa quinta e última entrevistada, Lélia vem de uma família de seis irmãos, não teve muitas dificuldades financeiras na infância e todos os irmãos terminaram o Ensino Médio.

Kelly: Fale um pouco da sua composição familiar. Com quem você morava? Tem irmãs ou irmãos? Quantos?

Marielle: Minha família era formada por mim, meu pai, minha mãe e meus 2 irmãos. Eu sou a irmã do meio. Eu sofri muito na infância com preconceito, então eu tinha que me posicionar desde nova, para ser respeitada, assim me formei.

Lélia: Venho de uma família grande, pai, mãe e 6 irmãos, minha mãe era dona de casa e meu pai pedreiro. Posso dizer que nossa vida financeira não foi difícil, eles fizeram de tudo para que nós estudássemos, todos nós 6 concluímos o Ensino médio.

As trajetórias das mulheres negras, nas suas infâncias, perpassam diferentes cruzamentos no que se refere às suas construções sociais. As violências apresentadas pelo sexismo e racismo se misturam, aumentando a complexidade de suas discriminações. Podemos perceber essas implicações nas histórias de nossas entrevistadas em que algumas de suas mães se permitiram ser violadas em seus desejos de liberdade e melhores condições de vida, até que seus filhos atingissem certa idade, por medo do que falaria os “vizinhos” ou para que as crianças não fossem mal vistas pela sociedade, violações que se dão pela violência do sexismo, do racismo e da classe social, questões bem diferentes das lutas de mulheres brancas. De acordo com Carla Akotirene (2019), é por meio dessa organização, de

(...) raça, gênero, classe e território, em que os fracassos das políticas públicas são revertidos em fracassos individuais, ausências paternas na trajetória dos adolescentes e jovens são inevitavelmente sentenças raciais de mortes deflagradas pela suposta guerra às drogas (AKOTIRENE, 2019, p. 534).

É nesse sentido que Kimberle Crenshaw (2002) ressaltou que devemos pensar as questões referentes às discriminações de gênero de mulheres negras numa perspectiva interseccional. A briga contra a violação de direitos das mulheres negras deve, dessa forma, levar em consideração a complexidade das vulnerabilidades a que as mulheres estão expostas, pois as desigualdades de gênero, raça e classe se entrecruzam e se intensificam (CRENSHAW, 2002). Depois de sabermos um pouco sobre a infância das nossas professoras ex-cotistas, questionamos suas memórias a respeito de suas primeiras relações com a escola.

4.2 SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Destaco aqui a fala da entrevistada Marielle, ao relatar como era recebida na escola pelos colegas e como se portou em toda sua vida a partir dessas experiências:

Kelly: Fale um pouco das escolas que você estudou desde a infância.

Marielle: Estudei 6 meses no jardim de infância em escola particular, depois foi só em escola pública. Eu estudei na Escola Estadual Fenis de Matos que era um pouco mais distante da minha casa. Meus pais queriam que eu estudasse em outra escola, na Helena Guerra, que era uma das melhores escolas da redondeza, era uma escola confessional, comandada por freiras, apesar de ser pública, inclusive ela ultrapassava as escolas particulares aqui da região. Sempre sofri o que chamamos de bullying hoje, por causa da minha cor, mas eu sempre me defendi dentro da escola. Isso me tornou forte, eu percebi que eu precisava ser atrevida para sobreviver e acabou dando certo. Muitas vezes, nós, crianças negras, quando reagimos às violências, éramos chamados de brigões, mentirosos, como se fôssemos nós que permitíssemos essas violências.

Claudia: Eu estudei na Escola Municipal Alice Nacife, sou oriunda de escola pública, cursei desde o Fundamental I até a pós-graduação, tudo na rede pública de ensino, nunca cursei ensino privado. Ingressei na escola na década de 90, mais especificamente em 1991, e sofri muito com bullying, por ser uma criança negra, que não tinha aquele “cabelo de princesa”, sofri

muita discriminação, racismo, recebia apelidos pejorativos, estudei nesta escola até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A violência pela qual Marielle passa na escola é caracterizada por ela como *bullying*, mas, na época em que sofria essas violências, o nome ainda não era conhecido. “*Muitas vezes, nós, crianças negras, quando reagimos às violências éramos chamados de brigões, mentirosos, como se fossemos nós que permitíssemos essas violências*”.

Em uma pesquisa sobre *bullying* nas escolas, Ferrari (2010) questiona os estudantes sobre o que eles compreendem por humilhar. Alguns dados chamam a atenção do pesquisador, tais como o fato de a humilhação ter a necessidade da presença do outro, “um outro que é o diferente e alvo da humilhação, entendida como agressão verbal ou física, e um outro como um terceiro que serve como aquele que dá condição à ação, visto que é o espectador” (FERRARI, 2010, p. 22). O espectador é quem decide quem comete e que sofre a violência, sendo esse imprescindível no processo de violência, é ele quem dá o mérito ao ganhador e ao humilhado no evento. As violências vão sendo inseridas no cotidiano e aos poucos vão se naturalizando. O autor destaca ainda que as questões raciais são usadas tanto para meninos como para meninas, no que se refere ao preconceito de discriminação racial:

Assim, chamou-nos a atenção, nesta pesquisa, a recorrência com que apareciam as agressões cujo foco são as questões de raça, não só em direção às meninas, mas também aos meninos. Dessa forma, é possível perceber que a raça ainda é entendida como forma de desigualdade e de inferioridade, de forma que o outro, o agredido, também compartilha do sentido usado para estabelecer a agressão. Foram encontradas expressões como: “humilhar por causa da cor”, “fazer uma pessoa se sentir mal, alguém fala na frente de todos que a pessoa é negro, puxa seu cabelo”, “xingar de todos os nomes, macaco, crioulo, etc”, “chamavam minha colega de macaca”, “um menino chamava o outro de feijão preto só porque ele é negro”, “só porque eu tenho o cabelo encaracolado me chamam de bombril” (FERRARI, 2010, p. 26-27).

No entanto, o termo *bullying* passou a ser interesse de diferentes estudiosos pela percepção que tais ações podem interferir em toda a trajetória dos sujeitos, muitas vezes provocando o suicídio de suas vítimas. Sebaje (2013) destaca que a violência do *bullying* existe nas escolas há muito tempo, apesar de ser melhor debatida atualmente:

Há muitas décadas as crianças negras vinham sendo vítima, em massa, do *bullying* de fundo racista, só que silencioso. Assim, deu-se conta o Movimento Negro que a discriminação do negro na sociedade brasileira não

se dirigia somente ao negro adulto, mas retrocedia às crianças também, mansa e sorrateiramente ocultada, pois o tema sempre foi considerado perigoso e delicado para ser elevado à categoria dos grandes temas nacionais para a maioria da sociedade não negra. Mas era bullying, sim, a violência que vitimava as crianças negras no físico e, sobretudo, na vida psicológica, a destruir-lhes a autoestima devido à relação de poder desigual em razão da cor da pele dentro da instituição escolar pública (SEBAJE, 2013, p.34).

Marielle não cita, em nenhum momento, a intervenção de suas professoras nos momentos de violência. Ao questionar sua memória sobre essas profissionais, Marielle fala do comportamento comum de suas professoras frente às situações, mas não as apresenta como mediadoras das violências que ela presenciava na escola. De acordo com Sebaje (2013), a escola ainda foi o lugar que o *bullying* escolheu para melhor se manifestar. Contudo, sabemos que essas violências sempre existiram com as diversidades no ambiente escolar. Com outros nomes ou sendo silenciadas constantemente, as diferenças sempre foram discriminadas na escola.

A parte trágica do bullying é que ele prorroga os seus efeitos ao longo da vida da pessoa que foi alvo da ofensa, afetando-a emocional e fisicamente, com potencial para levá-la até mesmo ao suicídio. Não obstante o bullying não escolher ambiente para se manifestar, foi no ambiente escolar que ele ganhou maior peso e a preferência para ser objeto de estudos e considerações (SEBAJE, 2013, p. 32).

Cláudia também cita o *bullying*, mas ressalta que sua professora, nos primeiros anos da Educação Básica, mesmo sem formação, tentava conversar com as crianças para que respeitassem as outras. Podemos perceber que as entrevistas classificam a discriminação racial como *bullying*. É importante destacar essas expressões. Essas crianças sofreram racismo, preconceito, assim como algumas crianças sofrem homofobia, transfobia, pois é conhecendo qual violência ocorre que poderemos lidar com elas. De acordo com Carlos Skliar (2002), em uma sociedade dividida por uma lógica binária, seja entre nós/eles, branco/preto, normal/anormal, o diferente é considerado o ruim, o erro, o que não sou. O silenciamento do outro ou a negação servem de estratégia para que se mantenha o ideal imposto por determinado grupo. O objetivo é homogeneizar e condenar as diferenças, incluindo aí tudo o que não se assemelha a mim, não devendo o outro sequer existir. De acordo com Skliar (2002):

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2002, p. 11).

Quando a diferença se torna obstáculo para o desenvolvimento social, ou para o avanço de uma criança em idade escolar, necessitamos revisitar o lugar da diferença, questionando como se constituiu e atuar com estratégias que coloquem as diferenças como possibilidades, ressignificando-as. Isso porque, se é nas relações que se constrói a negação do outro, poderá ser também nas relações que propiciaremos novos olhares para as diferenças.

Claudia fala ainda do carinho dessa professora com todas e todos de forma igualitária, mas cita que sempre fora preterida nas apresentações escolares, atuando como poste, nuvem, árvore, enfim, nenhum papel relevante, como também nunca fora escolhida para ser noiva na quadrilha.

Dagmar Ester Meyer, em seu artigo “Da impossibilidade de se ver como anjo” (2002), trata da importância de debater os conceitos de gênero, raça, diferenças e diversidade no espaço escolar e na formação docente. Faz esse debate apresentando um relato de uma professora que entrevistou. A professora negra conta a história de uma garota também negra de três anos de idade da pré-escola que se negava a frequentar a instituição de ensino por ter percebido que ali “não poderia ser anjo”.

Meyer (2002) utiliza-se desse relato para problematizar acerca das representações que estão impressas na cultura escolar e que passam despercebidas pela maior parte dos profissionais da educação. Essa cultura forma as identidades sociais, tal como destaca Meyer: “ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, a escola esteve sempre envolvida com a formação de determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais” (MEYER, 2002, p. 53). A autora define ainda o currículo como “um artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido, considerando-se as suas determinações históricas, sociais e linguísticas” (MEYER, 2002, p. 55-56), que transmite o conhecimento social e jamais deve ser entendido como algo neutro.

Não existir anjos negros é apenas um de muitos outros exemplos do que a escola reproduz, como as fadas, princesas e príncipes de histórias infantis, sempre brancos. O branco é sempre representado como o belo, o puro, o do bem, enquanto o negro é impuro, é do mal, é feio, sem contar a articulação mulher e raça/cor negra. Todos esses saberes/poderes transmitidos às crianças desde muito cedo constituem o currículo, ainda que não seja o currículo formal, mas são também aprendizagens, que, reforçadas diariamente, mesmo que indiretamente, produzem pensamentos e atitudes de preconceito e exclusão. Apesar de professora atentar para impedir os maus tratos diretos dos colegas à Cláudia, estruturalmente, não agia para colocá-la como protagonista.

Kelly: Fale um pouco da sua relação com as suas professoras. Você seria capaz de lembrar de professoras mulheres que te marcaram? Positivamente e negativamente. Fale um pouco sobre essas marcas das professoras na sua constituição pessoal.

Claudia: Um ponto positivo era a professora Márcia, que era muito carinhosa e simpática com todos os alunos. Lembro direitinho, mesmo não tendo a orientação que temos hoje, ela tentava evitar os episódios de bullying, tentava conversar com os alunos. De negativo era o bullying, racismo, os apelidos, “gorda”, “baleia”, “galinha de macumba”. Na época eu não percebia, mas havia sim preconceito, como não ser escolhida para ficar na frente da sala nas apresentações, nunca ser a noiva da quadrilha, só receber papéis pouco significativos nas apresentações, como poste, nuvem, sempre lá no fundo. Com o tempo, comecei a me sentar mais para trás na sala de aula, pois sempre tinha um grupinho que se destacava mais.

Cláudia relembra que começou a sentar no final da sala (fundo), pois não se destacava como as colegas. Assim, podemos perceber a importância da lei nº 10.639/03 e a necessidade de capacitação de nossos profissionais para lidar com a temática desde a sua formação inicial. No entanto, Nilma Lino Gomes (2010) destaca que existe, na educação escolar, um ideário pedagógico que compreende a questão racial como sendo uma atividade restrita aos professores que assumem para si uma postura política frente ao tema ou um assunto de interesse somente dos professores negros:

A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Essa situação revela uma contradição. Se o Brasil acredita ser uma democracia

racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? (GOMES, 2010, p. 2380).

Petronilha (2007) destaca a importância dessa capacitação e da educação de nossas crianças orientando a necessidade de analisar a maneira como as crianças aprendem. Oliveira *et al* (2009) analisam como o racismo atua, tentando fazer parecer que a vítima é culpada pela desigualdade que sofre, como parece ser o caso de Cláudia em sala:

O racismo produz discursos que procuram normalizar as diferenças entre os sujeitos, atribuindo-lhes a responsabilidade pelas desigualdades sofridas. Dessa maneira, são veiculadas normas e prescrições para a população negra, que funcionam como máquinas de agenciamento de identidades e subjetividades homogêneas, passivas e assujeitadas (OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009, p. 269).

Além dessa construção de identidades, constrói-se também um imaginário coletivo com representações que se propagam na sociedade e a escola não fica fora desse processo. De acordo com Cavalleiro (2010), uma ideia inferior de negros, bem como a valorização de brancos, pode ser interiorizada, no decorrer da formação dos sujeitos, por interferência dos processos socializadores, ou seja, se não nos atentarmos para as violências que se reproduzem no que se refere às questões raciais, estaremos permitindo que o preconceito se propague. Dessa forma, “cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto” (CAVALLEIRO, 2010, p. 289).

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2010, p.295).

Cláudia ainda cita que os colegas a tratavam diferente por ser negra, repetindo que não tinha bom relacionamento por causa do *bullying*, mas destaca também a importância que sua mãe dedicava aos seus estudos e os da irmã. Elza Soares destaca que a relação com os colegas era ruim, existiam xingamentos e apelidos que não eram encerrados pelos professores. Como

essas lembranças refletem nessas professoras hoje? Lélia Gonzales faz um relato mais forte no que se refere aos preconceitos. Os xingamentos foram lembrados por ela por expressões e características da população negra, tais como nariz e boca. Relata ainda que a própria mãe, tentando atender ao que a cultura branca impõe como ideal, buscava exercícios com o nariz para afiná-lo e o pai fazia questão de pagar salão de beleza para que elas mantivessem os cabelos alisados, como vamos ver em seu relato:

Kelly: *Fale um pouco sobre a relação com os colegas na escola. Você se lembra do seu desempenho?*

Claudia: *A relação com os colegas não era muito boa devido ao bullying que eu sofria. O meu desempenho na escola era bom, pois minha mãe sempre prezou muito o estudo. Como ela trabalhou em casa de família a vida toda, ela nunca quis que a gente seguisse o mesmo caminho. Ela sempre levava livro, revista, jornal, tudo que os patrões dela jogavam fora, que era de leitura, ela levava lá para casa. Então, tinha livro de vários assuntos, até Vade Mecum, eu aprendi a ler rápido, eu que ensinei minha irmã a ler. Quando ela foi para a escola, eu ensinava o dever de casa, assim como para meus primos.*

Elza: *Era muito ruim, muitos apelidos, xingamentos, humilhações. O meu desempenho era considerado bom, sempre sobressaímos aos demais alunos. Eu e meu irmão, que éramos menores, aprendemos a ler primeiro que os alunos mais velhos da turma, então nosso rendimento era considerado bom.*

Lélia: *Em relação aos colegas, tinha situações de perseguições, apelidos, devido aos meus aspectos físicos, boca, nariz. Minha família era muito influenciada pela questão do embranquecimento. Acho que era pela necessidade de serem aceitos pela sociedade, minha mãe ensinava-nos a fazer exercícios com o nariz para que ele afinasse e, mesmo com dificuldades financeiras, passando aperto, meu pai pagava para nos manter com cabelos lisos, levava no salão para relaxar os fios, abaixar volume.*

Para bell hooks (2005), mesmo com as muitas modificações na política racial, as mulheres negras continuam obstinadas com os seus cabelos, sendo o alisamento ainda considerado um tema importante. De acordo com Nilma Lino Gomes (2003), as experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Para as crianças, o momento marcante do cabelo é o de início da vida escolar: “se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda” (GOMES, 2003, p.45). Destaca que a escola imprime inclusive padrões estéticos, cobrando um padrão para se apresentar. A

cobrança para cuidar da aparência é constante, e as justificativas para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Geralmente são encobertos por necessidade de manutenção de uma ordem, demonstrando preconceitos higienistas. “Existe, no interior da escola, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor e aluno e dos alunos entre si” (GOMES, 2003, p. 45). Os apelidos e xingamentos aos negros demonstram uma inferiorização desses sujeitos. Essas violências podem marcar toda a trajetória dessas crianças, com consequências na vida adulta.

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira (GOMES, 2003, p. 45)

Nesse contexto, as instituições persistem em se aproveitar da insegurança que nós, mulheres negras, sentimos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca. Para bell hooks (2005), as lembranças de sua adolescência sobre alisar os cabelos tinham outros significados, mas não fugiam ao todo de uma necessidade de se aproximar aos ideais de branquitude. Essa orientação também vinha dos pais, reprimindo o uso dos cabelos naturais:

Nas manhãs de sábado, nos reuníamos na cozinha para arrumar o cabelo, quer dizer, para alisar os nossos cabelos. Os cheiros de óleo e cabelo queimado misturavam-se com os aromas dos nossos corpos acabados de tomar banho e o perfume do peixe frito. Não íamos ao salão de beleza. Minha mãe arrumava os nossos cabelos. Seis filhas: não havia a possibilidade de pagar cabeleireira. Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente (inventado por Madame C. J. Waler) não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina (a qual o cabelo podia estar lindamente penteado e trançado) para ser quase uma mulher. Esse momento de transição era o que eu e minhas irmãs ansiávamos. Nenhuma das participantes pensava

na possibilidade de que nós mulheres negras éramos livres para usar os nossos cabelos naturais sem refletir sobre as possíveis consequências negativas. Com frequência, os adultos negros, os mais velhos, especialmente os pais, respondiam negativamente aos penteados naturais. Conteí ao grupo que, quando cheguei em casa com o cabelo trançado logo após conseguir um emprego em Yale, os meus pais me disseram que eu tinha um aspecto desagradável (bell hooks, 2005, p.3-4).

bell hooks (2005) conta uma história que se percebe naturalizada entre as mulheres de sua comunidade, não se discutia sobre o alisamento dos cabelos, vivia-se como um ritual, como uma passagem. Lélia Gonzales já relata, com uma análise precisa, a violência que sofria desde o alisamento dos cabelos, aos exercícios com o nariz para afiná-lo. De acordo com bell hooks (2019), se analisarmos o avanço dos negros na luta para decidirmos sobre a forma como somos representados na mídia de massa, perceberemos que houve poucas mudanças no controle dessa representação:

Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a tv, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca — o racismo internalizado. É claro, aqueles entre nós comprometidos com a luta da libertação dos negros, com a liberdade e a autonomia de todas as pessoas negras, precisam encarar todos os dias a realidade trágica de que, coletivamente, realizamos poucas revoluções em termos de representação racial — se é que fizemos alguma (hooks, 2019, p. 308-309).

Nesse trecho, bell hooks traz justamente a crítica ao racismo internalizado, que se apresenta na fala de Lélia Gonzales, quando se lembra da ação da mãe em ensinar a fazer exercícios com o nariz para afiná-lo como uma busca pela estética do embranquecimento, para fugir ao modelo do negro. Ao revelar tal episódio, Lélia não se mostrava tranquila, tendo ela já chegado em nossa entrevista chorando. Chegou abalada por um fato ocorrido dias antes. As lembranças acionadas na entrevista mantiveram a emoção o tempo inteiro durante o período em que conversamos. Questionei se ela gostaria de interromper a atividade e nos encontrarmos em outro momento, mas ela fez questão de continuar o trabalho. Quais as práticas que Lélia desenvolve hoje na escola no que se refere à estética negra? Como lida com as crianças negras quando percebem algum preconceito?

Além da infância marcada pela presença do racismo em suas diferentes versões, a maioria das nossas professoras negras também passou pela discriminação social. Cláudia relata que começara a ganhar seu próprio dinheiro aos 13 anos, não conseguia ajudar em casa, mas garantia a compra de seus materiais escolares, o que significa que ela ajudava, sim, a família, ao manter seus estudos por conta própria e, aos 17 anos, já com um número maior de aulas, ajudava nas despesas da família.

Já Carolina Maria de Jesus inicia aos 12 anos o trabalho para ajudar no sustento da família e descobre nessa fase mais processos de divisão e discriminação, como nos relatou. Ouvir a fala de Carolina me fez engolir seco. É difícil não sentir a dor daquela criança que vivenciou essas histórias. Provavelmente me doa mais, por ter vivido processos parecidos, mas talvez nunca tenha refletido sobre eles na perspectiva de que eu era apenas uma criança, assim como Carolina Maria de Jesus:

Kelly: Qual o seu primeiro emprego? Quais suas lembranças sobre ele?

Claudia: *Aos 13 anos, comecei a dar aula particular para as crianças da vizinhança e conseguia um dinheirinho com essas aulas, mas era pouco, só pra mim mesmo, não dava para ajudar em casa. Com 17 anos, eu comecei a dar bastantes aulas particulares, pegava para levar crianças na escola, buscá-las e dar aula particular, aí já era para ajudar em casa.*

Carolina: *Aos 12 anos, eu comecei a fazer bicos de babá, era pouco dinheiro, mas já ajudava no gás ou alguma despesa e, aos 16 anos, eu entrei no projeto da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e passei a contribuir efetivamente na despesa da casa. Comecei como babá e as lembranças são de desvalorização e discriminação. Por exemplo, se era alguma festa na casa da pessoa, eu ficava por conta da criança, aí não podia comer junto com eles, tinha que tomar cuidado com o que falar, como me comportar, não podia me misturar, pois eles não eram meus amigos. Como era muito nova, eu não entendia o porquê daquilo, qual a diferença entre mim e os donos da casa.*

Ligado às estratégias de dominação e poder, o racismo encontra, na sociedade brasileira, caminho aberto para se desvelar e naturalizar, até que o Movimento Negro decide tomar a frente dos debates e pesquisas desenvolvidas sobre a temática, vivenciando, nos anos 2000, um tenso debate sobre a lei de cotas. Além de julgarem não coerentes as ações afirmativas como correção das desigualdades raciais, difundiu-se também, por meio da mídia e redes sociais, a ideia de que a qualidade das universidades iria diminuir por receber

estudantes desqualificados, sem capacidade de compreender o conhecimento científico e intelectual.

De tudo isso resultou o julgamento do STF, no dia 26 de abril de 2012, o qual por unanimidade validou a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios a instituições de Ensino Superior em todo o país. O tribunal decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades públicas e privadas estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil (GOMES, 2019, p. 1550).

Essa conquista, no entanto, não vem sem muita luta dos movimentos negros espalhados pelo país, como vimos nos capítulos anteriores. A feminista negra Lélia Gonzales (1980) denuncia, desde os anos 1980, a forma como o racismo se naturalizou na sociedade brasileira e como as negras e negros sempre foram marginalizados, deixados à margem na sociedade e intencionalmente julgados de incapazes, irresponsáveis e malandros:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas ... Nem parece preto. Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição\integração de seu papel (GONZALES, 1980, p. 225-226).

Esse olhar para o negro como um sujeito inferior e que deve estar disposto a servir à branquitude pode ser entendido como motivador do trabalho infantil, mantendo a triste

realidade brasileira de se contratar uma adolescente de 12 anos, por exemplo, para cuidar de outras crianças. Uma realidade muito próxima do modelo escravocrata, que insiste em se manter presente no imaginário social, em que o negro é apenas um servo, um sujeito com qualidades inferiores e primitivas, que não deve se misturar com os brancos. E, pasmem, estamos falando de uma prática dos anos 2000, em um país que se orgulha de dizer que não existe racismo e que todos possuem sangue negro nas veias. Em que avançamos desde Lélia Gonzales? Como é que, mais de 130 anos pós-abolição, essas práticas persistem? Quais são as estruturas que atuam para manutenção dessa desigualdade? Quais avanços e quais as estratégias ainda necessárias para reversão desse quadro? Como é que a educação pode contribuir nesse processo?

Ao analisarmos o relato de Elza Soares, as condições apresentadas por ela sobre sua infância, trabalho, escola e sobrevivência nos fazem novamente questionar como é que nos tornamos uma sociedade racista e preconceituosa a ponto de violentarmos crianças e adolescentes de diferentes maneiras, fazendo-as acreditar que, para terem o mínimo, deveriam atender aos privilégios da gente branca. Elza Soares contribuiu para o sustento de sua família desde os 09 anos de idade. Além disso, trabalhou, dos 09 aos 14, numa casa a troco de comida e de um lugar para dormir para poder ir à escola. Como nos relata, Elza Soares fala que atuou como babá, mas dava conta de todas as tarefas da casa por seis anos:

Kelly: Qual o seu primeiro emprego? Quais suas lembranças sobre ele?

Elza: Meu primeiro emprego foi como babá, aos 9 anos, era responsável pela casa de uma mulher que trabalhava fora, eu cuidava da casa e da filha dela. Eu trabalhava pesado mesmo, esta pessoa me acolheu para dar casa, comida e ter como eu estudar, pois a escola era próxima do meu trabalho, ela me dava também o material escolar, mas eu não tinha salário, nem hora para parar. Eu trabalhei nesta casa dos 9 aos 14 anos.

A despeito de a declaração de Elza ser muito recente, nós, muitas vezes, não enxergamos como nossa sociedade ainda trata as mulheres negras. Histórias como a de Elza ainda são comuns, basta ir às periferias de nossas cidades, ao interior e conversarmos com as famílias negras que teremos relato de uma filha que foi ajudar numa casa de uma vizinha ou em outra cidade para continuar estudando ou para ajudar nas despesas em casa. As que conseguem ultrapassar essas barreiras e continuar a vida escolar são minorias, embora, hoje, existam em maior quantidade, pela conquista de políticas públicas que incentivam a entrada de negros e negras nas universidades. Políticas que sofrem críticas da classe média brasileira e

que, atualmente, correm o risco de ser extintas pela gestão vigente. A luta do Movimento Negro, do movimento feminista e das entidades que reivindicam por nossos direitos se torna imprescindível nesse momento em que podemos observar a articulação desses grupos com as atividades que vêm sendo desenvolvidas no país.

Uma dessas atividades se deu com o evento “A Democracia em colapso?”, organizado pelo movimento feminista, que teve o objetivo de reunir pensadoras feministas de diferentes origens para conversar sobre direitos, liberdade e democracia com apoio da editora Boitempo e o Sesc São Paulo. Entre os dias 15 e 19 de outubro de 2019, as filósofas, historiadoras e ativistas norte-americanas, Ângela Davis e Patrícia Hill Collins, estiveram no evento. A presença da escritora e filósofa ítalo-americana, Silvia Federici, também foi confirmada no evento. Com a frase que marca sua trajetória como ativista “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”, Ângela explica que tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras. Mudando-se isso, muda-se a base do capitalismo.

Retornando à fala de Elza, nossa entrevistada, ainda corremos o risco de que muitos/as leitores/as conheçam a sua história e ainda a utilizem para justificar o que chamam de meritocracia. Muitos/as, após conhecerem a trajetória de mulheres como Elza, justificam que, se ela conseguiu, mesmo com todos os percalços estudar e se formar, as demais pessoas não conseguem por não se dedicarem. Eu mesma já ouvi várias vezes de que sou um exemplo de alguém que alcançou uma boa formação por meio de minha dedicação. Assim, culpabilizam os indivíduos que não conseguem, repetindo, desse modo, o mito da democracia racial no país.

Para bell hooks (2019), há uma tarefa essencial para os pensadores negros críticos que é “a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores” (bell hooks, 2019, p. 323). Nesse sentido, romper com narrativa da branquitude e tecer outros discursos é essencial para que sejam problematizadas realidades como as de Elza Soares e para que, academicamente e na formação docente, sejam inseridos os debates que rompam com a ideia clássica de meritocracia, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais.

A meritocracia no Brasil, reconhecida pelos seus defensores pela oportunidade de se conquistar o sucesso apenas pelo esforço de cada um, é, nesse sentido, minimamente, questionável. Assim, utilizar alguns poucos exemplos, numa sociedade que possui 53% de sua

população negra, para justificar o racismo, é estratégia para a manutenção de desigualdades. Como destaca Nilma Lino Gomes (2019):

O Movimento Negro construiu um importante aprendizado para si mesmo. Ele compreendeu que algumas alianças antirracistas no Brasil – país do racismo ambíguo, do mito da democracia racial e das desigualdades raciais – se mantêm válidas até o momento em que os negros e as negras, ao lutarem por seus direitos, ousam e conseguem ocupar espaços e lugares de poder, de conhecimento e de decisão antes negados. Desvelando que o discurso do “mérito” e da “competência”, muito usado nas argumentações contrárias à implementação das ações afirmativas e das cotas raciais, na realidade são formas perversas de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos (GOMES, 2019, p. 1134).

Ao pensarmos a trajetória de mulheres negras, é importante destacar, como podemos ver no relato de nossas entrevistadas, a interseccionalidade que perpassa o tema. Não há só a condição de mulheres, não há só a condição de negras e não há só a condição de classe, são trajetórias perpassadas por construções identitárias várias e, como aponta Carla Akotirene (2019):

A interseccionalidade impede reducionismos da política de identidade elucidada as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais. (AKOTIRENE, 2019, p. 526)

A declaração de Elza Soares em si traz inúmeras possibilidades de debate, um “prato cheio” para desconstruir e problematizar e, ao mesmo tempo, chega quase a ser desnecessário fazê-lo, pela violência que escancara. Contudo, há os/as que não vão enxergar nada demais no relato, considerado tão comum, tão natural à realidade das famílias negras e pobres no nosso país, que pode passar despercebido, ficando, assim, mais fácil manter o discurso da branquitude.

Em tempos de questionamento sobre a importância e a veracidade dos direitos humanos e sobre a validade da constituição brasileira, a luta pela manutenção e ampliação das políticas públicas que apoiem o desenvolvimento e valorização da cultura negra e a emancipação das pessoas negras se torna cada vez mais necessária. Nilma Lino Gomes (2010) destaca que o Movimento Negro analisa, a partir dos anos 90 do século XX, a existência de

um certo esgotamento dos conceitos e das práticas universais de igualdade, democracia e direitos humanos, mesmo quando estas diziam incorporar a raça. A discussão da igualdade, tanto defendida pelos movimentos sociais, continuava excluindo a raça de seus debates. Dessa forma, as instituições passam pela cobrança do comprometimento com a temática:

Nesse contexto, as instituições sociais responsáveis mais diretamente pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, são chamadas a se posicionar. O Movimento Negro tem insistentemente cobrado um posicionamento ético e responsável dessas instituições. A escola é uma delas. Entendida como direito social e como uma das instituições responsáveis pelos processos de formação humana o Movimento Negro cobra da escola que ela se efetive como espaço do direito à diversidade e à diferença (GOMES, 2010, p. 2343).

Todas as nossas entrevistadas tiveram sua formação na escola pública na maior parte de suas trajetórias escolares, exceto Lélia Gonzales, que estudou, do 5º ao 9º ano, em escola particular, porque o pai conseguira bolsa para ela e dois primos. Pensar a importância da escola, especialmente da escola pública, que, mesmo com as dificuldades que conhecemos, como de estrutura física, falta de materiais, escassa capacitação docente e necessidade de melhor remuneração aos professores, consegue possibilitar que muitos jovens de classe popular alcancem acesso ao Ensino Superior, modificando a realidade de muitas famílias.

Como vimos no quadro no início do capítulo, todas as nossas professoras foram as primeiras de suas famílias a frequentar o Ensino Superior. Levar à formação docente o debate sobre as questões de gênero e raça tende a ampliar a possibilidade de mudanças no cenário brasileiro, no que se refere às discriminações de gênero e raça, conquistas essas que passaram pela luta do Movimento Negro, como destaca Nilma Lino Gomes (2019):

Ao destacar e lutar pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira e cobrar mudanças na prática e no currículo escolares o Movimento Negro traz para o debate público diferentes interpretações sobre a diversidade e politiza a existência múltipla, variada e dinâmica da população brasileira. No caso específico da educação, a lei 10.639/03 possibilitou uma série de iniciativas do Ministério da Educação visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial, a produção de material didático, a realização de pesquisas e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) (GOMES, 2019, p. 2456).

Para Carolina M de Jesus, o Ensino Médio foi um alento frente ao que vivenciara na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo trabalhando e estudando, ela relata que não sentiu preconceito nessa fase escolar e que “poderia ser do jeito que era”, como vemos em seu relato abaixo:

Kelly: *Fale um pouco sobre os seus estudos no Ensino Médio. Courseu em escola pública ou particular? Foi reprovada em algum ano?*

Carolina: *Cursei Ensino Médio em escola pública, no Pedro II. Foram os melhores anos de vida escolar, pois eu podia ser do jeito que eu era, apesar de ter poucos negros na minha sala, eu não me lembro de sofrer preconceito. Na época do Ensino Médio, eu estava na Associação Municipal de Assistência Social - AMAS, então eu estudava até 11h30min, ia para o restaurante popular, almoçava, ia para a Biblioteca Pública, fazia o dever de casa e depois descia para o Parque, para trabalhar. Mesmo trabalhando, consegui manter meu bom desempenho escolar. Não fiz curso profissionalizante neste período.*

Elza: *Foi em escola pública em Belo Horizonte. Minha família tinha mudado da zona rural para a cidade de Montes Claros e a condição era um pouco melhor para estudar. De lá, eu mudei para Belo Horizonte para trabalhar e ajudar a família, eu tinha irmãos menores. Aos 17 anos, surgiu uma oportunidade de trabalhar em uma família que me incentivou a estudar, eu cuidava do filho deles, tinha salário, carteira assinada, me colocaram na escola e me levavam e buscavam, me acompanharam até eu me casar, me deram todo apoio, trabalhei nesta casa até os 24 anos. Recordo que eu recebia um salário e meio, para ficar por conta da criança. Para uma menina vinda do interior, era um salário ótimo, deu para sustentar minha família, além da oportunidade que me deram. Eu trabalhava o dia todo e estudava à noite. A minha patroa viu que eu levava jeito com criança e me incentivou a fazer o Magistério, se ofereceu para conseguir uma vaga para mim, pois na época era difícil conseguir vaga. Fiz o curso e a partir daí surgiu o interesse pela Pedagogia.*

Lélia: *Foi em escola pública, particular foram só mesmo os 4 anos da bolsa (5° ao 9° ano). Não fui reprovada no Ensino Médio. Eu não trabalhava durante o Ensino Médio. Eu estudava de manhã e à tarde tinha o Pró-técnico no CEFET, com bolsa.*

Ao analisarmos a trajetória de Carolina no Ensino Médio, vemos que ela tem o dia preenchido com atividades, frequentava a escola no turno da manhã e trabalhava no período da tarde. Considera seus melhores anos de vida escolar, conseguindo manter o rendimento nos estudos, mesmo com a rotina de trabalho. Já Elza saiu do interior onde morava, foi com os pais para Montes Claros e de lá se mudou para Belo Horizonte para morar com uma família

e estudar. Lélia estudou os anos finais do Ensino Fundamental em escola particular com bolsa, mas o Ensino Médio fez em escola pública.

Realidades diferentes que se encontraram no curso de Pedagogia da FAE UEMG- BH. Carolina Maria de Jesus trabalhava meio período e estudava, Elza Soares muda-se do interior para a capital do Estado para cuidar do filho de uma família na capital o dia inteiro e os patrões de quem ela faz questão de dizer que lhe deram uma oportunidade e a incentivaram ao estudo. Elza enviava o dinheiro para ajudar na criação dos irmãos mais novos e viveu junto a essa família por sete anos, dos 17 aos 24, até se casar como ela mesma descreve. Podemos dizer que Elza se considerava, praticamente, da família. Era a moça que não tinha horário para si, mas que era grata por ter a oportunidade de estudar e por ser recebida. Eram muito “generosas” as famílias brancas, que recrutavam moças jovens do interior, pois poderiam pagar menos e essas poderiam ser mais dóceis, por não conhecerem nada na capital.

Se compararmos a história de Elza com o filme “Que horas ela volta”²⁰, veremos muitas nuances parecidas. Esse filme foi alvo de elogios e críticas pela população brasileira, relatando a história de uma empregada doméstica, Val, que sai de Pernambuco e se muda para São Paulo com o intuito de proporcionar melhores condições de vida para a filha, Jéssica. Anos depois, a garota lhe telefona, dizendo que quer ir para a cidade prestar vestibular. Os chefes de Val (representada por Regina Casé) recebem a menina de braços abertos, porém, o seu comportamento complica as relações na casa. Jéssica coloca em xeque o tratamento que a mãe recebia na casa, burlava os limites impostos pelos patrões, desestabilizando a estrutura que sempre organizara a relação entre Val e os patrões. Val, porém, parecia nunca ter se dado conta das humilhações e desrespeitos que sofria, até que Jéssica aparecesse para lhe abrir os olhos.

Da mesma forma, Elza não enxerga a família como usurpadora de seu tempo e experiências. Ficar sete anos numa residência cuidando de uma criança parecera tranquilo para ela, tanto que Elza agradece e destaca o papel dessa família em sua conquista profissional. E é nessa perspectiva que Nilma Lino Gomes (2010) nos chama atenção, ao tratar das ambiguidades e incoerências, inclusive no próprio Movimento Negro, demonstrando nossa desigualdade social e racial que desafia a nós, educadores e demais instituições, a reagirmos frente essas realidades:

²⁰ Que Horas Ela Volta? é um filme brasileiro de 2015, do gênero drama, escrito e dirigido por Anna Muylaert. O filme é protagonizado por Regina Casé e trata dos conflitos que acontecem entre Val, uma empregada doméstica do Brasil e seus patrões de classe média alta, criticando as desigualdades da sociedade brasileira.

A luta dos movimentos sociais e, mais particularmente, do Movimento Negro, explicita a tensão étnico-racial vivida no Brasil: a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais. Nesse processo tenso, todos os setores sociais são chamados a se repensar. A educação é um deles. Diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social (GOMES, 2010, p. 2500).

Ainda na perspectiva do que trata Gomes (2010), repensar a trajetória da infância ao Ensino Médio dessas professoras nos leva ao questionamento das práticas que ainda persistem nas escolas, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/03. A partir de suas falas, temos vários elementos que demonstram a importância de uma educação plural que valorize saberes de diferentes culturas e povos. A trajetória escolar de nossas entrevistadas até o Ensino Médio demonstra que elas sofreram violência, discriminação e preconceito racial desde a Educação Infantil. Algumas citaram a importância das políticas de ações afirmativas, como destaca Lélia Gonzales:

Lélia: Sou cotista. Pra mim o sistema de cotas foi um avanço, embora eu ache que atualmente ele esteja ameaçado. Eu sou uma das pessoas que defende o sistem. Muitos veem como inferiorizar os cotistas, eu vejo como uma indenização mínima do que a gente sofreu no passado. Eu tenho colegas que não concordam, eu deixo claro que eles não sabem o que passamos por causa da cor da nossa pele.

Trataram também da necessidade de que os professores estejam capacitados para lidar com a temática em sala de aula e em todo ambiente escolar, pois o tema perpassa toda a escola, como cita Marielle: “*Eu acho importante debater esse tema gênero e raça devido à conjuntura política atual. O que mais me entristece é que esses preconceitos vêm às vezes de boca de professor e, se vou debater, eles alegam que eu defendo questões partidárias*”.

Descrevem que não viram, na infância e adolescência, ações de suas professoras para inibir as violências que sofriam e que, ainda hoje, existem muitas barreiras para atuar com a temática. No entanto, existem mais possibilidades para o desenvolvimento de práticas que contribuem para a eliminação do racismo na escola. Mas, antes de conhecermos quais são

suas práticas no que se refere às temáticas de gênero e raça, vamos conhecer, no próximo capítulo, como se deu a entrada e a permanência de nossas professoras no Ensino Superior e, finalmente, como atuam nas escolas que trabalham com a temática de gênero e raça.

5 ENSINO SUPERIOR POR COTAS, DA GRADUAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Este quarto capítulo se divide em três seções. Na primeira, discutimos e analisamos a entrada das professoras na Universidade e suas relações nesse espaço, desde o estranhamento com os novos saberes ao enfrentamento do racismo e preconceito por serem cotistas. Na segunda, tratamos especialmente de suas relações com as questões raciais na Universidade e como essas professoras analisam o sistema de cotas. Na terceira e última seção, analisamos como são suas relações com as temáticas de gênero e raça enquanto professoras e como elas se veem enquanto professoras negras.

5.1 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Ao conversarmos com nossas professoras sobre a entrada na Universidade, questionamos sobre a opção pelo curso e a escolha da Universidade: como se deram suas escolhas? Pedagogia foi a primeira opção dessas profissionais? E como tiveram acesso à Universidade do Estado de Minas Gerais e souberam da política de cotas?

De acordo com Elza, ela frequentou um cursinho popular objetivando conseguir vaga em instituição particular pelo Programa Universidade para Todos (Prouni)²¹, pois considerava difícil concorrer em uma instituição pública, mas foi incentivada por um professor do cursinho a tentar o vestibular da UEMG:

Elza: Fiz um cursinho comunitário visando conseguir uma bolsa em instituição privada, pois Universidade Pública eu considerava muito difícil ingressar. O cursinho que eu fazia tinha parceria com a PUC, minha ideia era conseguir uma bolsa lá. Um professor de História, que eu tinha muita afinidade por gostar da matéria, me falou da UEMG, que era umas das melhores instituições e que achava que eu tinha chance de passar.

Continuando a narrativa, ela afirma que a escolha pelas cotas foi involuntária, uma decisão a partir do apoio de uma amiga que conseguira as fichas de inscrição. Na ficha, havia

²¹ O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa criado pelo MEC em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que fornece bolsa de estudos parciais e integrais, em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. A finalidade do projeto é ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda.

a opção para escolher entre egresso de escola pública ou negro. Ela marcou a opção negro, mas só ao ingressar na Universidade, descobriu que era cotista:

***Elza:** Me senti incentivada e resolvi fazer a inscrição. Uma colega minha resolveu fazer o Vestibular também e pegou as fichas de inscrição. Quando fomos preencher, tinha a opção de colocar que era ingressante de escola pública ou negro, marquei a opção de negro, mas sem a pretensão das cotas, eu não sabia que a ficha era para ter direito a cotas. Quando cheguei na UEMG que eu tive notícia que eu era cotista, aí entrei pro Projeto Afroatitude.*

Quanto ao curso de Pedagogia foi a primeira opção, pois cursara o Magistério e queria prosseguir na profissão de educadora infantil.

De acordo com Haas e Linhares (2012), as ações afirmativas encontravam-se no centro do debate educacional e constitucional, no final dos anos 1990, e levantavam debates que tratavam de problemas relacionados às questões da diversidade cultural, da inclusão social e, especialmente, da cidadania no Brasil. Esse debate, entretanto, continua atual e sem previsão de se constituir consenso na sociedade brasileira. Políticas públicas e direitos conquistados por movimentos sociais estão sendo questionados e interrompidos em várias áreas, sendo a educação pública, em seus diferentes níveis, fortemente atacada como um privilégio e não como direito da população. A trajetória de vida e acadêmica das estudantes nos mostra a importância dessa conquista e o quanto ainda, nos dias atuais, essas políticas se fazem necessárias.

As professoras ingressaram por diferentes perspectivas no curso de Pedagogia da FAE – UEMG, constituindo juntas a primeira turma de cotistas da unidade. Com essa novidade, enfrentaram também outras experiências que conheceremos no percurso do texto. Marielle tentara cinco vezes o vestibular até ser aprovada por meio da política de cotas:

***Marielle:** Não fiz curso preparatório, pois eu não tinha condições financeiras para isso. O curso superior foi um dilema, eu não tinha dinheiro para pagar, eu recebia pouco, meu pai tinha se aposentado e eu não tinha a menor condição de pagar. Sem falar na distância, não tinha nenhum perto da minha casa, eram vários fatores. Quando começaram os movimentos que exigiam dos professores o curso superior, eu me inquietei e comecei a buscar, primeiro tentei no colégio de freiras, não consegui, depois tentei na UEMG por 5 anos, sem sucesso, até que a UEMG aderiu ao sistema de cotas. Eu descobri lá dentro mesmo, tanto é que fui uma das primeiras cotistas da instituição. Passei na primeira tentativa por cotas.*

Ao relatarem suas memórias, marcas do ser mulher e negra vão traçando as falas das professoras, destacando-se, nas falas dessas mulheres, as experiências, enquanto estudantes, e a descoberta da profissão e de suas condições de cotistas. Suas narrativas vão se misturando à minha história. Coincidentemente, ingressamos no Ensino Superior no mesmo período e concluímos o curso de Pedagogia praticamente juntas, em 2008. Não tive um grupo de estudos sobre as questões raciais, tampouco alguma disciplina que tratasse da temática racial em minha graduação. Tive apenas duas professoras negras na graduação, que eram designadas, só passaram pelo curso. As aulas de Sociologia e História eram voltadas para o debate de classe, a questão racial raramente aparecia. Já minhas contemporâneas na UEMG que não trabalhavam tiveram a oportunidade de participar de um grupo de estudos afro, conforme vemos em suas narrativas das professoras. Carolina, disse que conseguiu participar do Afroatitudo por um ano: *“participei do Afroatitudo por 1 ano. Depois foi encerrado, então, tivemos que buscar estágios para custear nossa estadia na Instituição, trabalhei na Biblioteca da UEMG, no Hemominas”*.

A busca pelo curso superior para Elza e Marielle se deu após o debate sobre a exigência de nível superior para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os debates sobre a exigência de curso superior tiveram início na segunda metade dos anos 1990, mas sua aprovação ocorreu somente no ano de 2009, quando as professoras entrevistadas já haviam terminado o curso de graduação na UEMG. De acordo com o portal da CAPES, a exigência de cursos superior para professores da Educação Básica foi aprovada no plenário da câmara em julho de 2009, tendo sido definido prazo de seis anos para os professores que ainda não tivessem a graduação concluída para se aperfeiçoar (BRASIL, 2009):

A versão aprovada em Plenário permite que os professores com formação de nível médio - na modalidade Normal - que não tenham nível superior continuem a atuar na educação básica, desde que obtenham o respectivo diploma no prazo de seis anos. Quando foi enviado ao Congresso pela Presidência, o projeto, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigia nível superior (em curso de licenciatura realizado em universidades ou institutos superiores de educação) para os professores da educação básica. Apenas nas localidades onde comprovadamente não houvesse formados em nível superior é que seria admitida a contratação de professores com nível médio para a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental. A alteração flexibiliza essa imposição (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao narrarem seu acesso à Universidade, as professoras trazem as marcas da vivência pessoal e dos sofrimentos ocorridos durante esse processo. As dificuldades financeiras, o trabalho e o sonho, confrontos que muitas vezes nos fazem pensar em desistir de nossos anseios. Lembro-me do comentário da senhora para a qual eu trabalhava, ao me ver saindo de sua casa e ir correndo, todos os dias, durante o ano de 2002, me arrumar para pegar a van para João Monlevade e fazer o cursinho: “você deveria juntar o dinheiro que gasta com a van e o cursinho para, depois de um tempo, mais velha, fazer um curso qualquer em uma instituição particular”. Uma fala carregada de preconceito e de um entendimento de Universidade em que não cabiam mulheres negras pobres. Ela mesma, pertencente da classe média, não havia passado em uma instituição pública federal, de maneira que isso era determinante para o raciocínio de que eu também não passaria, demonstrando um recorte de classe que se misturava com o de raça.

No meu caso, eu não conhecia nenhuma instituição estadual, uma falta de conhecimento que circunscrevia meu horizonte nas possibilidades da universidade pública federal. Claudia demorou cinco anos, após concluir o Ensino Médio, para ser aprovada na UEMG. De alguma forma, todas relatam que só conseguiram o acesso ao Ensino Superior pela política de cotas, como relata Claudia:

***Claudia:** Dos 5 anos do Ensino Médio até conseguir entrar na faculdade fiz só 2 anos de cursinho, pois minha mãe conseguiu pagar só durante este período. Depois fiquei desempregada, só dava para estudar em casa, foi horrível, uma fase muito difícil, até conseguir passar no vestibular. Fiquei sabendo do sistema de cotas através de um amigo meu que passou na UEMG – Guinard e me falou da instituição, que tinha sistema de cotas. Até então, eu não conhecia a UEMG, eu tentava só na UFMG e era muito concorrido. Através deste amigo que me orientou, fiz o pedido de isenção, cotas, prestei o vestibular e passei..*

Nesse sentido, fica muito demarcada, em nosso trabalho, a importância da luta e da conquista de políticas públicas para a população negra. Na medida em que as oportunidades surgem, a população negra consegue vencer as dificuldades que aparecem pelo caminho, no que se refere ao enfrentamento das demais adversidades durante o processo de formação. Como destaca Nilma Lino Gomes²², em aula magna na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no início de 2019, superar o racismo é enfrentar o racismo e a universidade, ao

²² Nilma Lino Gomes profere aula magna da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/nilma-lino-gomes-profere-aula-inaugural-na-ufrgs>. Acesso: 12 set. 2019.

implementar as cotas, se torna responsável por criar um ambiente acadêmico antirracista. E é isso que nós temos que ainda construir. De acordo com Nilma Gomes, é preciso, então, descolonizar a universidade e fazer isso em tempos de retrocesso é um desafio maior ainda. Trata-se de uma aula que aconteceu no início de 2019, quando tomara posse um presidente que se declara abertamente contra a política de cotas e minorias. Nesse sentido, para Nilma L. Gomes, trata-se de um desafio não apenas político, mas também epistemológico. As ações afirmativas são a experiência mais radical que a universidade pública tem vivido nos últimos anos. As cotas, elas reeducam a universidade diante da dura realidade racial e do racismo, ressalta Nilma em sua aula (GOMES, 2019).

Kelly: - *O que motivou a escolha pelo curso? O curso que você fez foi sua primeira opção? Se não, qual curso você desejou? - O que motivou pela escolha da universidade?*

Claudia: *Quando terminei o Ensino Médio, tinha 17 anos, logo em seguida, completei 18 anos. No primeiro ano, fiz o vestibular para entrar na UFMG, sem fazer cursinho, mas não consegui passar. Em seguida, minha mãe começou a pagar meu cursinho, mas era muito difícil, passávamos muito aperto nessa época, pois eu tinha que estudar e dar minhas aulas particulares. Dos 5 anos do Ensino Médio até conseguir entrar na faculdade fiz só 2 anos de cursinho, pois minha mãe conseguiu pagar só durante este período, depois fiquei desempregada, só dava para estudar em casa, foi horrível, uma fase muito difícil, até conseguir passar no vestibular. Fiquei sabendo do sistema de cotas através de um amigo meu que passou na UEMG – Guinard e me falou da instituição, que tinha sistema de cotas. Até então eu não conhecia a UEMG, eu tentava só na UFMG e era muito concorrido. Através deste amigo que me orientou, fiz o pedido de isenção, cotas, prestei o vestibular e passei.*

Carolina: *Quando eu estava no 3º ano do Ensino Médio, eu fiz cursinho à noite. Fiz 3 meses só, era um cursinho comunitário ofertado pela Igreja que tinha perto da minha casa, era pago, mas um valor simbólico, mesmo assim, não consegui continuar pagando. Fiquei sabendo do sistema de cotas da UEMG na escola em que eu estudava. Eles disponibilizavam um painel com as datas de vestibular das instituições, aí fiz pra Federal e pra UEMG.*

Elza: *Fiz um cursinho comunitário visando conseguir uma bolsa em instituição privada, pois Universidade Pública eu considerava muito difícil ingressar. O cursinho que eu fazia tinha parceria com a PUC, minha ideia era conseguir uma bolsa lá. Um professor de História, que eu tinha muita afinidade por gostar da matéria, me falou da UEMG, que era umas das melhores instituições e que achava que eu tinha chance de passar. Me senti incentivada e resolvi fazer a inscrição, uma colega minha resolveu fazer o Vestibular também e pegou as fichas de inscrição, quando fomos preencher tinha a opção de colocar que era ingressante de escola pública ou negro, marquei a opção de negro, mas sem a pretensão das cotas, eu não sabia que*

a ficha era para ter direito a cotas. Quando cheguei na UEMG que eu tive notícia que eu era cotista, aí entrei pro Projeto Afroatitudo. Foi a primeira opção de curso devido ao fato de ter feito Magistério e gostar da área. Descobri a UEMG através do cursinho que eu fazia. Eu já tinha feito o Magistério e queria prosseguir.

Marielle: *Não fiz curso preparatório, pois eu não tinha condições financeiras para isso. O curso superior foi um dilema, eu não tinha dinheiro para pagar, eu recebia pouco, meu pai tinha se aposentado e eu não tinha a menor condição de pagar. Sem falar na distância, não tinha nenhum cursinho perto da minha casa, eram vários fatores. Quando começaram os movimentos que exigiam dos professores o curso superior eu me inquietei e comecei a buscar, primeiro tentei no colégio de freiras, não consegui, depois tentei na UEMG por 5 anos, sem sucesso, até que a UEMG aderiu ao sistema de cotas. Eu descobri lá dentro mesmo, tanto é que fui uma das primeiras cotistas da instituição. Passei na primeira tentativa por cotas. Após entrar na UEMG que começaram as minhas decepções com relação à questão racial. Eu já tinha magistério e trabalhava na área, mas começou a ser exigido curso superior para lecionar.*

Lélia: *Na UFMG eu tinha interesse pela Medicina Veterinária, na UEMG eu vislumbrava outras possibilidades também, como o Design, a princípio a Pedagogia não era uma opção. Brinco que a Pedagogia me escolheu. Eu escolhi a UEMG devido à influência da minha irmã mais nova, ela já sabia da Instituição.*

Ainda sobre o relato das professoras, destaco a fala de Elza sobre fazer um cursinho comunitário com o objetivo de conseguir bolsa na PUC, que era parceira do cursinho. Esse relato traz à tona o questionamento a respeito dos que sempre tiveram acesso ao Ensino Superior no país e como essa disparidade faz com que nós, negros e negras, tenhamos dificuldades em enxergar as Universidades públicas como uma instituição que podemos almejar, ou mesmo como a minha ex-patroa e a branquitude acreditam que, por virmos de classe social desvalorizada, não teremos possibilidades de alcançar o acesso a uma instituição pública para uma profissão. Elza almejava uma bolsa de estudos na PUC. Eu ouvi que não conseguiria passar em uma instituição pública e, assim, muitos dos nossos e nossas ainda acreditam não ser a universidade pública um lugar que podemos e devemos ocupar. Elza já achava que seria “muito” difícil passar. Fazendo uma ideia de si mesma, vai se enquadrando a partir das suas condições de escolarização, de raça e classe. No entanto, ela continua achando que a universidade pública é para ela, sim. Além disso, Elza marca a importância que um professor teve em sua trajetória, vez que fora ele que a incentivara a tentar vestibular. Outra questão que Elza nos leva a refletir é: como a informação das cotas chega aos que a elas têm direito?

Pensando na dificuldade que Elza, ex- aluna da escola pública, apresenta sobre o acesso à universidade pública, Góes e Duque (2016) afirmam que a probabilidade de um jovem estudar em uma universidade pública está diretamente relacionada à sua renda familiar:

A probabilidade estimada de um jovem com renda familiar per capita de R\$250 ao mês – por exemplo, uma chefe de família que recebe R\$1000 ao mês e sustenta um cônjuge e dois filhos – é virtualmente nula: cerca de 2%. Já aqueles jovens que vêm de famílias muito ricas, tendo uma renda familiar per capita de R\$20 mil reais ao mês – digamos, o filho de um diretor de uma multinacional – têm uma chance de 40% de estudar em uma universidade pública. O acesso desproporcional de grupos privilegiados à universidade pública é mais pronunciado em determinados cursos. Não há dados de renda familiar disponíveis para a composição de cursos das universidades públicas, mas as tendências de desigualdade são evidenciadas por diferenças nas composições de cor/raça. Enquanto cursos como Pedagogia e Serviço Social são majoritariamente negros, em outros, como Engenharia Mecânica e Relações Internacionais, negros são menos de um terço do corpo discente (GÓES; DUQUE, 2016, p. 6).

Há, aqui, uma questão muito interessante. Claudia terminou o período escolar no tempo considerado certo, com 17 anos. Isso evidencia que ela foi uma aluna que não deu problemas para a escola, que passou bem pela instituição, sem nenhuma reprovação. Todavia, a escola não lhe forneceu condições de passar no vestibular de uma universidade pública como a UFMG. Ela atribui sua aprovação ao cursinho e não à escola.

Quais são os conhecimentos que as universidades valorizam para as exigências para aprovação no vestibular? E se não houvesse as cotas, Claudia seria hoje uma professora? Nesse sentido, podemos pensar que, se não houvesse a política de cotas, talvez ela já tivesse desistido, não teria ingressado na universidade pública e não teria modificado sua vida e sua visão de mundo. Observamos também, em suas narrativas, que a informação sobre cotas vai circulando de um colega a outro, havendo uma relação de solidariedade e de informação que faz toda diferença na vida dessas mulheres.

A trajetória das professoras, ex-cotistas, corrobora com o debate que Hass e Linhares (2012) apresentam sobre a implantação do sistema de cotas pelas universidades públicas. Estas se justificam frente aos dados sobre o pouco acesso da população brasileira ao Ensino Superior, “especificamente da situação desfavorável do acesso das populações afrodescendente e indígena à Educação e da incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia prescrita na legislação brasileira” (HASS; LINHARES, 2012, p. 839). Essa real disparidade possibilitou que a desigualdade de acesso ao ensino de

qualidade deixasse e ainda deixe negros e pobres excluídos do acesso ao Ensino Superior, sendo esse espaço considerado natural para a formação da elite branca no país.

Duas de nossas entrevistadas, Elza e Marielle, demonstraram interesse no curso de Pedagogia desde o início, pois já possuíam o curso de Magistério nível médio e se interessaram ou viram necessidade de aprofundar os conhecimentos no curso superior. Já Carolina, que tentara Medicina Veterinária na UFMG e desejara cursar Design na UEMG, diz que o curso de Pedagogia foi quem a escolhera, ao demonstrar que se identificara com o curso durante a graduação. Fica, então, a questão: em que cenário essa escolha por se tornar professora aparece na vida de mulheres negras? Qual o significado que romper um ciclo como primeiras pessoas da família a cursar Ensino Superior tem para essas mulheres e seus familiares?

De acordo com Marielle, ela foi a primeira e até hoje a única da família a fazer um curso superior. Ela justifica seu interesse pelo Ensino Superior por ser mulher. Diz que seguiu o caminho da educação pelas questões de gênero e pela influência de suas professoras, além de seu interesse pela leitura, a que ela aderiu para suprir suas dificuldades iniciais na Educação Infantil:

***Marielle:** Eu fui a primeira e, por enquanto, a única. Um irmão parou no 1º grau e não quis prosseguir, o mais novo eu acho que não completou o Ensino Médio. Hoje tenho um sobrinho que faz Ensino Superior, incentivado pela esposa dele, que também gosta muito de ler. O estudo, dentro da minha casa não era muito presente, embora meus pais incentivassem muito, até porque eles não tiveram oportunidade de estudar, meus pais não chegaram a concluir o Fundamental I.*

Quando Marielle relata que, em sua casa, o estudo não era muito presente, ela retrata a realidade da maioria das famílias negras do país:

***Marielle:** Eu entendo que o fato dos meus irmãos não se interessarem por estudo e eu ter sempre corrido atrás tem a ver com a questão do gênero, pois eu percebi que, se eu não estudasse, eu não iria para frente. Então, eu agarrei com unhas e dentes a leitura. Eu tive dificuldades para ser alfabetizada e, para melhorar na escola, eu comecei a ler por conta própria. Alguns professores me mostraram, lá no Fundamental ainda, que, se eu quisesse ser respeitada, eu teria que estudar.*

Percebe-se, na fala das professoras, que a valorização do trabalho como forma de subsistência vem em primeiro plano. Os estudos, por mais que as famílias reconheçam sua importância, “não enchem barriga”, como repetia constantemente minha mãe, quando pedia

para que eu faltasse à aula em alguns dias para ajudar numa encomenda maior de salgadinhos. Eu relutava, dizia que ajudaria até mais tarde, mas que não gostava de faltar à aula e assim ficava combinado. Embora minha mãe se preocupasse com meu cansaço, eu acabava feliz, por conseguir ajudá-la no trabalho extra e ainda não faltar às aulas. A escola, apesar de ainda permitir a discriminação, o racismo e a violência com a diversidade, também alimenta sonhos, esperanças e mostra caminhos. Foi assim com Marielle e foi assim comigo. Ouvir das professoras que eu era inteligente e que poderia ser como elas me faziam querer ser sempre boa estudante.

De acordo com Eliana Oliveira (2006), o tema racial não tem tanto espaço no debate de muitas famílias negras nas quais a sobrevivência e a busca de aceitação social costumam ocupar maior espaço. O que não significa que esses cuidados não sejam a maneira que nossos pais aprenderam para cuidar da manutenção da família negra. Na entrevista com professoras universitárias negras, Oliveira (2006) destaca que uma de suas professoras, chamada por Nádia, buscou o mérito por meios dos estudos. Nádia, em seu depoimento, destaca uma valorização da cultura formal, mas lembra que sua mãe enfatizava sempre que os filhos “deveriam andar limpos e arrumados, desta forma, a abordagem das questões raciais expostas por Nádia se revelam implícitas. Nádia revela que teve contato com uma elaboração mais sistemática sobre a temática racial somente na universidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 24). A trajetória de nossas professoras vai ao encontro da narrativa de Nádia sobre a questão racial. A maioria teve contato com o debate racial na universidade, apesar de implicitamente a consciência do ser negro na sociedade brasileira apresentar-se em suas narrativas, como podemos observar nas suas falas, quando questionamos sobre quantos parentes próximos tinham feito um curso superior:

Kelly: *Quantas pessoas da sua família possuem formação em cursos superiores? Quais cursos? Qual grau de parentesco?*

Marielle: *Eu fui a primeira e, por enquanto, a única. Um irmão parou no 1º grau e não quis prosseguir, o mais novo eu acho que não completou o Ensino Médio. O estudo, dentro da minha casa, não era muito presente, embora meus pais incentivassem muito, até porque eles não tiveram oportunidade de estudar, meus pais não chegaram a concluir o Fundamental I. Eu entendo que o fato dos meus irmãos não se interessarem por estudo e eu ter sempre corrido atrás tem a ver com a questão do gênero, pois eu percebi que, se eu não estudasse, eu não iria para frente. Então, eu agarrei com unhas e dentes a leitura. Eu tive dificuldades para ser alfabetizada e, para melhorar na escola, eu comecei a ler por conta própria. Alguns professores me mostraram, lá no Fundamental ainda, que,*

se eu quisesse ser respeitada, eu teria que estudar. Então comecei a ler muito, me identificava com algumas coisas, gostava de livros didáticos, mitologia grega, Egito, cultura africana, isso aí foi o preparo para eu começar a gostar de ler.

Claudia: *Só eu, que sou pedagoga e uma prima fez Administração.*

Carolina: *Da minha família materna eu sou a única e da minha família paterna, de 24 primos, eu sou a 1ª a fazer faculdade, minha prima fez Pedagogia também. Agora tem outros primos que estão começando a fazer faculdade.*

Elza: *Só eu e mais uma irmã, que entrou por cotas na UNIMONTES.*

Lélia: *Na minha família todos entraram na Universidade já mais velhos. Lá em casa eu fui a primeira. Eu tenho um tio militar, que cursou Direito após 60 anos de idade, ele começou a abrir caminho pra gente acreditar. Uma das tias que moravam com a gente, depois de mais velha, entrou na UFMG, fez Letras. A minha irmã mais velha se formou em Educação Física aos 50 anos, a outra fez um curso a distância. Meu irmão não tem curso superior, é militar, atualmente na função de sargento. Tem uma irmã que fez Pedagogia na UEMG também e o mais novo está formando em Engenharia Mecânica.*

Marielle, destacando a importância do professor no incentivo aos seus estudos, reflete sobre sua importância, como professora, na vida de seus educandos. Isso remete à reflexão sobre a formação docente e de como já chegamos à graduação com uma ideia do que é ser professor.

Carolina faz questão de destacar os familiares alcançando acesso ao Ensino Superior e de como conquistaram ascensão social, especialmente quando fala de um irmão que não fizera um curso superior, mas se destacara na carreira militar. A conquista da sala de aula por professoras negras implica uma educação antirracista? Como nossas professoras respondem ao racismo institucional?

5.2 O SISTEMA DE COTAS PELO OLHAR DE QUEM TEVE ACESSO A ESSA POLÍTICA PÚBLICA: A VOZ DE NEGRAS PROFESSORAS

Gritaram-me negra me toca como libertação para a mulher negra que se encontra, que se reconhece negra frente sua trajetória e história que geralmente se iniciam tentando privá-la desse reconhecimento. Fala de toda violência imposta à nossa beleza que, na infância, nos

manda prender os cabelos e, na adolescência, nos ensina a alisá-lo, independente da dor que isso nos causa.

Gritaram-me negra. Tinha sete anos apenas, apenas sete anos. Que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! “Por acaso sou negra?” – me disse SIM! “Que coisa é ser negra?” Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra, Negra! Como eles diziam: Negra! E retrocedi Negra! Como eles queriam Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas minha carne tostada. E retrocedi Negra! E retrocedi. Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! E passava o tempo, e sempre amargurada. Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga. E como pesava! Alisei o cabelo, passei pó na cara e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra: Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra! Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! E daí? E daí? Negra! Sim. Negra! Sou Negra! Negra Negra! Negra sou Negra! Sim Negra! Sou Negra! Negra Negra! Negra sou De hoje em diante não quero alisar meu cabelo. Não quero e vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor. Chamam aos negros de gente de cor. E de que cor! NEGRA E como soa lindo! NEGRO E que ritmo tem! Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro. Afinal. Afinal compreendi. AFINAL Já não retrocedo. AFINAL E avanço segura AFINAL Avanço e espero AFINAL E bendigo aos céus porque quis Deus que negro azeviche fosse minha cor E já compreendi AFINAL Já tenho a chave! NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO. NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO. NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO. NEGRO NEGRO. Negra sou! (Victoria Santa Cruz, 1987 p.1-2).

“Hoje temos a chapinha”. Minhas ancestrais utilizaram ferro quente, dizia minha mãe, que já utilizara o mesmo procedimento de alisar os cabelos em mim e em minha irmã. “Os cabelos são o cartão postal da mulher”, ouvi minha prima dizer, ao visitar uma tia em Belo Horizonte. Essa prima me chamava atenção, pois, com a pele negra como eu, ela tinha olhos azuis e uma cabeleira longa. Num sábado à tarde, presenciei, pela primeira vez, o ritual do ferro de passar no cabelo. Fiquei impressionada como a ação abaixava o volume daqueles cabelos crespos longos e, quase duas horas depois, essa prima desfilava seus cabelos lisos pela casa afora, com um sorriso no rosto, respondendo-me a curiosidade sobre o efeito do ferro: “isso são coisas de mocinha, quando crescer, você também vai poder fazer esse processo”.

Pela casa, todas comentavam como essa prima estava se tornando uma mulher bonita e que fazia muito bem em cuidar da aparência. A mais impressionada era a minha irmã, que tem

os cabelos um pouco mais crespos que os meus e nunca aceitou a sua aparência. Ainda na infância, ela pedia à minha mãe os produtos de alisamento. Uma vez, uma prima convenceu minha mãe a utilizar alguns produtos nos cabelos de minha irmã. Ela perdeu todo o cabelo após utilizar o produto, além de ter ferimentos como consequência. Minha irmã ficou arrasada, não saía de casa, mas não desistiu. Pouco tempo depois do fato, ela experimentou o ferro, mais adiante outro produto e hoje é a cabelereira da cidade com maior experiência em hidratação e alisamento de cabelos afro. Eu experimentei o ferro por volta dos 13 anos, não gostei, porque, em alguns momentos, era impossível não ter um pedaço da testa ou da cabeça tostado por algum descuido. Aos 15 anos, separei um pouco do dinheiro do trabalho e fui, pela primeira vez, ao salão. Meu cabelo, com cachos muito definidos, se tornou uma cabeleira de mais de metro que tinha a altura da minha cintura. Do trajeto do salão até em casa, ouvi, como nunca, elogios ao meu cabelo. Fui comparada a uma índia, mas, ao chegar em casa, minha mãe reprovou. Disse que o meu cabelo era lindo cacheado e que eu deveria aprender a gostar dele como era, que fazia sentido minha irmã alisar o dela, mas eu não. Embora não tenha me esquecido dessas palavras, continuei alisando meus cabelos por anos, em casa, com minha irmã, testando vários produtos, ou em algum salão de vez em quando, até experimentar voltar aos cachos naturais e viver o processo de transição capilar.

Essa minha experiência nos remete ao processo de formação da subjetividade da mulher negra, em meio ao que se considera a beleza padrão. É um processo de ação dos outros sobre mim e minha ação sobre mim mesma. A subjetividade é um conceito que permite pensar nessa relação individual e coletiva, de indivíduo e sociedade. A raiz não só da palavra, mas do conceito “subjetividade”, nos leva à experiência de sermos sujeitos submetidos, mas também aquele que realiza ações, em cada período, e em cada contexto histórico. Como essa minha experiência, nossas professoras também apresentam suas estratégias de enfrentamento do racismo, conforme discute Foucault (2002):

No curso de sua história, o homem não cessou de se construir a si mesmo, ou seja, de trasladar continuamente o nível de sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes que nunca alcançam um final nem nos colocam na presença de algo que pudesse ser o homem (FOUCAULT, 2002, p. 403).

Percebi, entre nossas professoras, que somente uma tem os cabelos alisados, as demais ostentam tranças ou os crespos naturais, mas todas sofreram violência na infância pela estética

negra, como veremos nos seus relatos. Marielle, que citou que a mãe mandava fazer exercícios com o nariz para afiná-lo, pesquisa essa temática no mestrado. Como nossas memórias não seguem uma linearidade, essa lembrança sobre o cuidado com os cabelos me veio após ouvir a poesia de Victoria Santa Cruz. Gritamos negras a todo o tempo e nos descobrimos negras é como nos libertar e revelar nossas identidades. Assim, analiso a entrada de nossas professoras no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG em Belo Horizonte como um encontro consigo mesmas, como revela Carolina: *“tenho motivação pessoal, pois sofri na minha autoidentificação como negra, vivenciei novamente com minha filha. e então, não quero isso para o outro, o que me motiva é fazer a criança se sentir bem na escola”*, negras sim!

Em nosso trabalho, as professoras ex-cotistas narram suas experiências e seus processos de formação. A persistência da desigualdade racial na escolarização dos negros brasileiros é discutida por Nilma Lino Gomes (2010), para quem o Movimento Negro, a partir de longos anos de denúncias, aumenta a sua luta reivindicando mudanças concretas no campo dos direitos. A luta pela inclusão do direito da população negra à educação, “após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2013, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares” (GOMES, 2010, p. 2361).

Para Claudia, o Ensino Superior era um sonho distante (algo que ela via na TV) que se tornou realidade, após ingressar por cotas na UEMG. Nesse processo, Claudia participou de um grupo de estudos sobre consciência negra que era oferecido a todos os cotistas, com direito a uma bolsa de ajuda de custo. Em um momento em que discutimos a permanência desses estudantes na universidade, podemos compreender a importância desse cuidado que a FAE - UEMG teve com essas estudantes cotistas. Perguntamos para as professoras sobre o que representava para elas a entrada na universidade pelo sistema de cotas e as motivações se misturaram entre a necessidade e as experiências pessoais.

Kelly: O que significou para você entrar na Universidade pelo sistema de cotas? - Encontrou alguma dificuldade no Ensino Superior? Se sim, qual ou quais? Se sim, como conseguiu contorná-las?

Claudia: Para mim foi muito importante, pois eu sempre tive o sonho de fazer uma faculdade, mas era uma realidade muito distante pra gente naquela época. Eu lembro que passava no jornal MGTV, quando estava tendo vestibular, e eu sempre desejava estar ali, fazendo aquela prova e passando. Enfrentei muitas dificuldades ao longo do Ensino Superior. Logo

no 1º semestre, minha irmã estava grávida, teve o meu sobrinho e depois ela saiu de casa e deixou-o comigo e com minha mãe. e então, ainda tínhamos que conciliar a rotina com os cuidados com ele. Eu pensei muitas vezes que não ia dar conta, foi muito puxado. O estágio que eu fiz na própria instituição me ajudou muito, caso contrário, eu não teria dinheiro nem para pagar passagem. Apesar das dificuldades, foi um período muito prazeroso, de muito conhecimento, um ponto importantíssimo era o Projeto Afroatitude, voltado para os ingressantes por cotas raciais, que proporcionava uma bolsa que auxiliava nas despesas e nos orientava nos debates sobre racismo. Além dessa bolsa, eu usava o dinheiro que ganhava no estágio que fiz na própria UEMG, na biblioteca, e, posteriormente, estagiei no HEMOMINAS e em seguida numa faculdade chamada Faculdade De Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD). Foi aos “trancos e barrancos”, mas, em dezembro de 2009, consegui concluir o curso, graças também à ajuda incondicional de minha mãe.

Elza: Significou tudo, porque, sem o sistema de cotas, eu não conseguiria. Eu tive muita dificuldade, pois saímos do Ensino Médio sem saber bem até mesmo o básico, como ler e escrever, interpretar. Eu tinha dificuldade em redigir devido a um episódio da infância onde a professora não gostou da minha redação e me deu uma varada na mão. Na verdade, na escola rural, nem tinham professores, eram pessoas que sabiam ler e davam aula, mas não tinham formação acadêmica para isso. Quando entrei nesta escola em Montes Claros, eu estava atrasada, então, a professora não gostou da redação, bateu com a régua de madeira na minha mão, amassou minha redação e me humilhou. Eu estava na frente da sala para ler a redação e foi muito triste, os demais alunos rindo. Então, hoje, mesmo sendo professora, eu ainda travo para escrever algo. Eu fui aprendendo a lidar com isso e fui melhorando a cada dia, sempre lembrando que não posso refletir isso nos meus alunos. Eu sempre penso que na história há pessoas da minha raça que passaram por traumas maiores e estão bem, então, eu também consigo superar.

Marielle: Sou cotista. Pra mim o sistema de cotas foi um avanço, embora eu ache que atualmente ele esteja ameaçado. Eu sou uma das pessoas que defende o sistema, muitos veem como inferiorizar os cotistas, eu vejo como uma indenização mínima do que a gente sofreu no passado, eu tenho colegas que não concordam, eu deixo claro que eles não sabem o que passamos por causa da cor da nossa pele. Na questão de aprendizado, não tive muitas dificuldades no Ensino Superior, foi só no início, mas rapidamente eu me adaptei. A dificuldade foi em relação à decepção que tive com a questão racial, isso entrou até na minha vida particular, cheguei a romper com meu namorado na época. Ele era branco, descendente de italianos e portugueses, só tinham duas negras que entraram para a família, uma endeusava a família por serem brancos e a outra não tinha coragem de falar, eu vi que não conseguiria ficar calada e teria muitos problemas. Terminei a monografia e terminei o namoro. Tive dificuldades financeiras, pois cheguei a ficar desempregada por um período. Eu percebo que muitas pessoas ainda não entendem a questão das cotas e do racismo. No nosso país, o preconceito é velado, o que acho pior ainda do que quando é bem claro. Quando eu iniciei na UEMG, ninguém sabia que eu era cotista, só foram descobrir no 3º período, em uma apresentação de trabalho, aconteceu uma

situação onde eu disse que era cotista. Nesse momento, os outros alunos se assustaram, a ponto de eu ter que explicar como era o sistema, eles achavam que eu tinha entrado direto, sem vestibular, simplesmente por ser cotista. A minha decepção começou neste momento, não com a Universidade, mas com a sociedade.

Carolina: *Quando eu entrei na UEMG, quase não tinham negros estudando aqui, na minha turma, de 35 alunos, apenas 7 eram negros. Esses 7 eram o meu grupinho, é como se houvesse uma seleção natural, dentro da sala mesmo, tanto que no meu grupo da monografia, só uma pessoa era branca. Nós tínhamos que provar a todo tempo que éramos capazes. Eu sofri ainda mais, pois, quando entrei na UEMG, tinha só 18 anos, era adolescente, sofria preconceito pela cor e pela idade.*

Claudia nos faz pensar sobre esse lugar da universidade como um valor na sociedade. Estar na universidade é um sonho e um desejo, porque ela é um valor para todo mundo. Ter um curso superior significa ter poder estar profissionalmente aparado por um saber, fazendo com que as nossas professoras buscassem esse acesso, apesar das adversidades. Isso também diz de uma visão de que a universidade é importante, porque abre portas, representa um avanço na vida, transforma realidades, como transformou a vida de cada uma delas, mulheres negras, pobres, primeiras da família a acessarem o nível superior, realizando sonhos, desejos e tendo experiências tanto prazerosas como algumas dificuldades e enfrentamentos constantes de racismo.

Perceber-se negro, construir sua identidade numa sociedade racista como a nossa é um desafio enfrentado pelos negros no país (GOMES, 2003). Pensar em estratégias para trabalhar a estética racial na escola pode nos possibilitar romper com as práticas racistas, como descreve Gomes (2003):

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho (GOMES, 2003, p. 169).

A FAE UEMG demonstra, em certa medida, um avanço frente às experiências de despreparo que as instituições enfrentam sobre a temática, pois, além de ter um grupo que acolhia as estudantes e debatia o tema racial, possibilitava que essas cotistas chegassem ao final do curso, conscientes de sua importância e representatividade. Gomes (2010) destaca que esse debate ainda encontra as escolas e os educadores no Brasil despreparados para atuarem pedagogicamente sobre a diversidade étnico-racial.

Os relatos das cotistas revelam que, mesmo a UEMG oferecendo uma formação sobre diversidade étnico-racial, elas sofreram discriminação de alguns profissionais, sem contar a violência vivida por Elza na infância, apesar de comum naquela época. A violência sempre deixa marcas e pode destruir os sonhos de uma criança, quando exposta no espaço escolar. Elza ainda tem traumas desse evento, mesmo dizendo tê-lo superado. O interessante é que ela o faz justificando outras violações que ela considera mais fortes sofridas por seus antepassados negros.

Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes (2010), existem professores que acreditam que o debate sobre a questão racial é papel de apenas alguns profissionais que se interessam pela temática ou que sejam também negros. Para Gomes, “a implementação da lei 10.639/03 ainda encontra os cursos de formação de professores com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, é permeada pela resistência a sua inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura” (GOMES, 2010, p. 2380).

Para a autora, a contradição se define quando o país diz ser uma democracia racial, lidar bem com a diversidade racial, mas não apresenta, em seus currículos, um debate e reflexão sobre a questão racial e diversidade. Conquanto haja um discurso propagado sobre a existência de uma democracia racial, nos espaços de formação, existe muita resistência quanto ao estudo e possibilidades de pensar e apresentar práticas que favoreçam a valorização das questões raciais, tais como o legado dos antepassados africanos e a presença negra na formação cultural e histórica do país.

De acordo com bell hooks (2013), para que consigamos pensar em um modelo educacional que se abra à multiculturalidade, necessitamos, primeiramente, pensar que nossas práticas educacionais necessitam de mudanças em todos os níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Para a autora, a maioria de nós aprendeu a partir de um modelo único de pensamento e experiência, o que nos leva à reflexão de um modelo universal e, conseqüentemente, à experiência de uma educação plural, desestabilizando o domínio dos

professores, “pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um único modo de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (bell hooks, 2013, p. 51).

Quando Claudia narra que tinha professores com muita resistência às cotas no espaço de formação, que deveria ser inclusivo, podemos pensar que essa resistência se constituiu e ainda se constitui como um desafio para as estudantes cotistas e para os demais profissionais conscientes da importância de uma educação antirracista. Cláudia, ao apresentar sua análise sobre o racismo praticado por seus professores no início da graduação, denuncia um processo de formação que necessita ser revisto e é problematizando-o que poderemos possibilitar mudanças.

Sobre o conceito de problematização, Foucault (2010) argumenta que a história do pensamento é a análise de um conjunto de práticas, que são aceitas sem questionamentos, que são naturalizadas e não discutidas. Estas se tornam um problema, levantam discussões e debates, estimulam novas reações e levam a uma crise no comportamento, nas práticas ou instituições que, até então, eram silenciosas, sendo a forma como as pessoas passam a se preocupar com algo. Nessa direção, problematizando as práticas racistas é que permitiremos maior avanço desse debate no espaço escolar (FOUCAULT, 2010).

Para Carolina, entrar pela política de cotas trouxe diferentes implicações. O que mais a marcou foi a segregação da maioria da turma, para com as estudantes negras, como relata na entrevista. Carolina apresenta uma narrativa diferente das demais professoras. Cita os colegas de turma, como discriminadores, quando fala que “é como se houvesse uma seleção natural” por seu grupo de convivência ser composto, basicamente, por pessoas negras da turma. Percebemos um dado importante, o da união desses estudantes que acabam, muitas vezes, buscando apoio nos colegas para se fortalecerem na Universidade, seja em coletivos, ou nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). E, quando não há nenhum grupo oficial, se reúnem e caminham juntos. Isso fica muito explícito caminhando pelas universidades federais hoje. Algo que observo com atenção são as estudantes negras, na maioria das vezes, juntas, o que se destaca no campus.

Quando Marielle relata sua experiência ao entrar por cotas na UEMG, sua fala traz declarações fortes da experiência com o racismo e de sua tomada de consciência, quando cita que terminou a “monografia e o namoro”, por não dar conta de conviver com as contradições em sua relação inter-racial, ao tomar consciência do racismo. Ela decide romper esse ciclo e aprofunda no debate sobre o enfrentamento da sociedade quanto ao racismo

institucionalizado. Marielle expressa com fundamentação as experiências de racismo que enfrentou e defende a política de cotas da mesma forma:

***Marielle:** Eu sou uma das pessoas que defende o sistema, muitos veem como inferiorizar os cotistas, eu vejo como uma indenização mínima do que a gente sofreu no passado, eu tenho colegas que não concordam, eu deixo claro que eles não sabem o que passamos por causa da cor da nossa pele.*

Para Marielle, enfrentar o racismo brasileiro é mais difícil, pois este é velado. Ela termina sua fala, demonstrando seu descontentamento e dificuldades em lidar com o racismo, deixando parecer que ficara, inclusive, um período desempregada em decorrência do racismo.

Minha curiosidade acerca das práticas desenvolvidas sobre as questões étnico-raciais e de gênero por essas professoras aumenta, a cada narrativa apresentada: quais os impactos dessa experiência em suas atividades profissionais atuais? Ter passado pela experiência de cotistas num contexto de discriminação faz emergir um pensamento educacional pela valorização do debate racial nas escolas?

De acordo com Miguel Arroyo (2010), foi um avanço a entrada do debate racial nas escolas. Para o autor, lugar privilegiado para o enfrentamento do preconceito, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior ganham com a entrada do debate racial em seus espaços, mesmo que ainda necessitemos contornar as dificuldades por falta de capacitação ou empatia de alguns sujeitos nesses espaços, como descreve Lélia sobre sua experiência enquanto cotista:

***Lélia:** Eu me descobri negra através da Faculdade, até então eu não enxergava o racismo. Ao preencher a ficha de matrícula e colocar “negra”, foi um divisor de águas, foi a primeira vez que eu me assumi enquanto negra. Nós tivemos dificuldade de aceitação, devido a ser a primeira turma de cotistas. Teve vaga para negros, indígenas, ingressante de escola pública e para deficientes. Engraçado é que todos os cotistas foram colocados na mesma sala, justamente a turma F. Era uma turma muito diversificada, tinham na sala 10 cotistas, todos trabalhavam durante o dia. Nós questionávamos muito, percebíamos que a cobrança da nossa turma era diferente das demais. Os alunos cotistas recebiam a bolsa do Afroatitude, era estranho, pois a professora que nos orientava no projeto nos tirava de sala no horário de aula para debater as questões do projeto. O fato de termos bolsa era a todo tempo questionado por professores e por colegas, tinham outros alunos negros que não tinham se inscrito como cotistas e ficavam chateados de não ter a bolsa.*

Lélia nos apresenta um acontecimento marcante em sua trajetória, o descobrir-se negra, assumindo consciente esse marco em sua formação. Lélia descreve esse momento como um divisor de águas ou, como descreve Larrosa (2000), algo que nos passa, nos acontece. A partir dessa experiência, Lélia consegue analisar os olhares e tratamentos diferentes que recebeu durante o período de sua formação, por ser negra e cotista. Como ressalta Neusa Santos Souza (1983), o processo de tornar-se negra é conflituoso, pois é “ser massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p. 18). Como Lélia e suas colegas lidam com a violência estética para com as e os estudantes negros?

As instituições formativas constituem-se um local importante de intervenção pedagógica quanto à transformação da história de racismo e preconceitos pelos quais a sociedade brasileira ainda enfrenta. Não é à toa que os movimentos sociais buscam na escola o espaço para debate e diminuição das violências. Para Miguel Arroyo (2010), mais que privilegiado, o espaço formativo é um possibilitador de inovações e transformações das práticas que permitem uma educação multicultural. Em suas palavras:

O Movimento Negro, intelectuais e educadores encontram no sistema escolar um campo privilegiado de intervenções, sobretudo nas instituições públicas populares onde a diversidade étnico-racial é mais presente e desafiante. Dificilmente a professora e o professor, a direção e a coordenação podem ignorar que preparam aulas, administram projetos educativos em um diálogo com crianças e adolescentes, jovens e adultos que carregam a diversidade étnico-racial para as aprendizagens, a socialização e a formação, para os convívios nas salas de aula e nas escolas. Os avanços, ainda que tensos, no reconhecimento da diversidade étnico-racial, por parte do pensamento educacional, das políticas, dos currículos e didáticas, da coordenação e da docência talvez sejam um dos elementos mais instigantes para o repensar e o fazer educativos no sistema escolar (ARROYO, 2010, p. 2581).

Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: “é por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. Mesmo assim, com inúmeras resistências” (GOMES, 2019, p.2394). Dessa forma, questionamos as professoras sobre o período de sua

formação, se este lhes permitiu desenvolver conhecimento sobre gênero e raça e atuar nas escolas onde lecionam quando se deparam com essas questões.

No curso de Pedagogia da FAE- UEMG, o debate, como fora mencionado, ocorreu entre os cotistas, sob orientação de uma professora que coordenava um projeto direcionado aos estudantes cotistas, chamado Afroatitude. Consequentemente, essas estudantes cotistas levavam para a sala de aula, para os demais professores e colegas o tema e a necessidade de debate. A própria presença dessas estudantes “incomodava” o espaço branco da universidade pública, como destacam nossas professoras em suas memórias:

Kelly: - *As práticas pedagógicas durante o período de formação prepararam para o debate de gênero e raça na escola? Se sim ou não, fale um pouco sobre isso.*

Claudia: *Em parte, sim, a formação me ensinou sobre gênero e raça, especialmente sobre como não agir, pois eu não quero repetir práticas negativas que eu vivi aqui dentro, eu quero fazer diferente, quero que meus alunos tenham boas lembranças do período em que estiveram comigo. Uma prática discriminatória que vivi foi ouvir professor falar que ia diminuir a nota de conceito da UEMG no ENADE devido ao fato de ter muito cotista. Causava muito constrangimento, principalmente no início do curso, pois éramos inseguros e não tínhamos coragem de debater com os professores. Alguns colegas meus tinham vergonha de falar que eram cotistas devido a esses episódios.*

Carolina: *Sim, estamos em construção, é sempre tempo de aprender e aprendemos na universidade. No início, era tudo muito enraizado, fechado, até mesmo nos debates voltados para desenvolver estas questões nos alunos, eram mais as opiniões dos professores que prevaleciam, nós quase não tínhamos vez de falar. Nos últimos períodos foi melhor, foram mais abrangentes os debates, aparecendo mais as questões de gênero e raça.*

Elza: *A minha formação foi importante, aprendi muito com o Afro atitude, aprendi o que não queria ser com algumas atitudes de alguns professores e aprendi e busquei formação na área. Toda a formação foi muito importante, ter o grupo unido em sala de aula nos fortaleceu e as atividades do grupo nos preparou para a sala hoje. Mas eu também busquei outras formações fora, estou sempre buscando mais informações e tenho vontade de fazer um mestrado na área.*

Marielle: *Me ajudou muito. Às vezes, quando refletimos sobre as questões de gênero numa Universidade, as pessoas não conseguem jogar para a prática pedagógica, pois ainda é algo novo. Entretanto, hoje temos uma literatura vasta na área, se comparado ao passado, que ajuda muito. O que aprendi sobre gênero no curso de Pedagogia me ajudou muito. Em sala, às vezes, tem que trabalhar este conceito até com os colegas professores, trabalho na educação infantil, e as pessoas não aceitam professor do sexo masculino no berçário, devido à pedofilia. Eu expliquei que uma professora mulher também pode praticar pedofilia, eles estranham, pois, acostumaram-*

se só com a figura da mulher cuidando de crianças, temos que aprender que a Educação Infantil não é responsabilidade só da mulher, é da sociedade em geral, independente de gênero.

***Lélia:** À medida que entramos, a Universidade ela foi forçada a discutir, os professores tiveram que buscar informações, tínhamos muitos professores designados, então mudavam muito, eles tiveram que aprender a dialogar conosco. Muitas vezes, nós, os alunos negros, que trazíamos a temática racial para a sala, discutíamos a legislação, escolhíamos como tema para trabalho. Teve uma apresentação em que estendemos um tecido no chão e colocamos objetos da cultura negra no meio da sala. Teve uma colega que entrou na sala e saiu em seguida, questionando se estava em um centro de macumba. Na hora eu fiquei estarelecida, a professora entrou, olhou, não comentou nada e sentou. Eu achei um absurdo a reação delas. Mas penso que contribuí, fiz os colegas refletirem sobre nossa cultura e sobre o racismo.*

De acordo com nossas entrevistadas, o preconceito racial de alguns profissionais e dos colegas de turma observado por elas, durante o percurso do curso de Pedagogia, contribuiu para que tivessem atitudes diferentes sobre o tema gênero e raça enquanto profissionais. Claudia e Elza destacam o problema que enfrentaram com os professores e as práticas que aprenderam a não desenvolver. Já Elza, Marielle e Carolina trazem alguns elementos que consideraram importantes durante o período de formação, como o projeto Afroatitude, no qual recebiam uma bolsa para se dedicarem aos estudos afros durante o curso.

Marielle destaca a discussão de gênero e a necessidade de trabalhar essa temática com os professores, tema ainda carente na escola. De acordo com Guacira Lopes Louro (1995), os estudos de gênero surgem “preocupados não só em desvendar a opressão das mulheres, como também em demonstrar que a abordagem destas questões pode trazer contribuições importantes ao entendimento da sociedade” (LOURO, 1995, p. 103). Marielle problematiza o preconceito com homens professores na Educação Infantil e faz as colegas pensarem a respeito do abuso sexual infantil que pode acontecer, independente do gênero do professor. Nesse sentido, Marielle acaba atuando como formadora e participante da aprendizagem durante a profissão, o que é destacado por Tardif (2005) como o saber da experiência, saber da prática, que vai se acumulando com os anos de sala de aula.

Lélia fala de como sua turma colocou aos seus professores e colegas a necessidade de discutir a temática racial. Estes foram confrontados com a temática por essas estudantes que levavam, além da presença negra para o espaço da sala, o debate sobre a questão racial. Lembro-me da professora de Didática do curso de Pedagogia da FAE, no cargo de pró-reitora na ocasião, professora dessas atuais profissionais, em relato para uma entrevista feita para um

trabalho de iniciação científica sob minha orientação, dizendo que as estudantes cotistas a fizeram mudar o plano de aulas da disciplina, inserindo a temática racial.

Eu tive que alterar o planejamento das aulas de Didática, e aí os debates ficaram em torno das temáticas. Eu me lembro exatamente o dia em que elas (cotistas e negras) foram apresentar um trabalho, com as temáticas sobre diversidade, as negras ficaram todas em uma turma, um grupo “mais forte”. Em uma turma de 40 alunos, 20 se juntaram em torno da temática diversidade, relação étnico- raciais e educação. Então, quando elas foram apresentar o trabalho, toda a efervescência daquilo que estava acontecendo na sala de aula e estava camuflado veio à tona. Elas jogaram pra sala de aula os problemas vivenciados, como mulheres negras em relação aos preconceitos, que na época era usado o conceito preconceito, mas era racismo institucional (PRÓ-REITORA DE ENSINO, 2015).

A importância de tal atitude reflete na formação tanto das estudantes cotistas quanto dos demais colegas em sala. No entanto, percebemos, pelo relato das estudantes, que a implementação das cotas raciais é um dos passos para diminuir a discrepância entre brancos e negros no Ensino Superior. Contudo, ainda falta muito no que se refere à capacitação docente, seja na pós-graduação, para formar os formadores de professores, quanto na graduação, para os que vão atuar na escola básica. Assim, fica também expresso no relato das ex-alunas que a presença delas já coloca em xeque a branquitude na Universidade (GOMES, 2009).

Para Claudia, a formação inicial a fez querer não repetir práticas que sofrera, o que podemos analisar como o currículo oculto do processo educativo, o cotidiano que não é prescrito, que não está no planejamento de aula, mas que também forma, direciona e constrói identidades (SILVA, 2009). O currículo oculto é o que se dá na prática cotidiana da escola, ou seja, a formação que ocorre sem planejamento. As análises de Claudia sobre algumas aulas e profissionais construíram nela o desejo de agir diferente, é uma formação que se deu em seu processo educativo sem estar prescrito. A denúncia de Claudia é grave e expõe um cenário comum a uma sociedade que afirma viver uma democracia racial e nega a necessidade das políticas de ações afirmativas.

O debate sobre o desempenho dos cotistas não ocorreu somente na FAE- UEMG, entre os profissionais e discentes não cotistas. Esse debate se espalhou pelas instituições com o objetivo de desvalorizar a política de cotas. Contudo, várias pesquisas comprovam a igualdade de rendimento, ou rendimento superior dos estudantes cotistas, por estes valorizarem mais a entrada em universidade pública, como ressalta Nunes (2014):

A pesquisa trata sobre o sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior. O estudo foi realizado na Universidade Federal do Maranhão, especificamente nos cursos de pedagogia e direito, onde buscou-se verificar o gap racial dos rendimentos acadêmicos entre os estudantes cotistas negros, cotistas de escolas públicas e não-cotistas (universais). O instrumento de coletas de dados utilizado para a aferição do estudo se deu por meio dos históricos escolares. Foram pesquisados os anos de 2007 e 2008. O principal objetivo da pesquisa foi mostrar o panorama avaliativo dos desempenhos dos cursos selecionados à luz da ideologia meritocrática que concebe a inserção de candidatos a qualquer instância institucional através de seus talentos e capacidade cognitivas. Neste sentido, acredita-se que os estudantes aprovados pelas cotas para negros teriam menos rendimentos intelectuais. Todavia, o resultado do estudo não apontou para essa direção, pois os rendimentos dos estudantes cotistas negros se apresentaram muito próximos e até acima dos estudantes não-cotistas (NUNES, 2014, p. 224).

Claudia, destacando outro dado relevante em sua memória, relata que, no início do curso, elas se sentiam inseguras, não questionavam os professores e algumas sentiam vergonha de se declararem cotistas pelos episódios racistas vivenciados na instituição. Com o passar dos períodos e experiências durante a formação, tiveram coragem e fundamentação para enfrentarem os desafios que o racismo lhes impunha. A questão em aberto é pesquisar o que implica essa caracterização cultural, moral do racismo e a opção estratégica pela educação. As prioridades tendem a se concentrar em mudar imaginários racistas no livro didático, na cultura escolar e docente. “Educar para a tolerância e o respeito à diversidade cultural. Daí a ênfase à crítica aos livros e ao material didático e às tentativas de produção de novos materiais, orientados por uma pedagogia multirracial” (ARROYO, 2010, p. 2612). Como as universidades vêm se organizando para atender às exigências de formação de seus licenciados sobre a temática racial? Formamos profissionais capacitados para atuar com essa temática nos espaços em que vão atuar? Quem fiscaliza se esses debates chegam à sala de aula?

Questionamos, em seguida, se as professoras e as estudantes participaram de algum coletivo, movimento social, projeto de pesquisa, ensino ou extensão dentro da Universidade. A maioria delas disse ter participado do projeto Afroatitude:

Kelly: Participou de algum coletivo, movimento social, projeto de pesquisa, ensino ou extensão dentro da Universidade? Se sim, quais?

Marielle: *Eu comecei no Afroatitude, mas tive que parar, pois as reuniões fora das aulas não se encaixavam em meus horários, na época eu trabalhava na TIM como telemarketing. O trabalho era puxado, após 2 anos na faculdade, começou a ter na Prefeitura o Projeto Escola Integrada, eu consegui entrar e fiquei trabalhando lá. Este período foi muito bom, a escola era boa, minha orientadora era excelente e consegui desenvolver vários projetos lá.*

Elza: *Na UEMG eu participei do Afroatitude, depois que saí de lá, eu fiz alguns cursos de formação (pós-graduação) na UFMG.*

Carolina: *Não participei de nenhum movimento, pois eu trabalhava.*

Lélia: *Participei do Afroatitude por 1 ano, depois foi encerrado, então tivemos que buscar estágios para custear nossa estadia na Instituição, trabalhei na Biblioteca da UEMG, no Hemomínas.*

Claudia: *Como já citado, participei do Projeto Afroatitude. Lembro que uma vez nós, os integrantes do projeto, fomos apresentar um trabalho em Santa Catarina, além de projetos e reuniões dentro da própria Universidade e atuação na Reitoria. Esse apoio do projeto foi muito importante, mas no começo tinha professores com muita resistência às cotas, na primeira turma, por exemplo, havia uma turma separada só para os cotistas, havia discriminação.*

Entre as professoras, ex-cotistas, somente Carolina não participou do projeto Afroatitude oferecido pela FAE- UEMG, para as estudantes cotistas. O que se repete na fala das profissionais é a necessidade de trabalhar e da ajuda da bolsa para conseguirem concluir a formação. Realidade da maioria das estudantes negras cotistas, ou seja, conciliar o estudo, vida pessoal e acadêmica, uma conciliação que sempre foi um dos maiores desafios para a permanência da estudante negra na Universidade. A realidade de suas famílias, como já relatado aqui, não permite a dedicação exclusiva aos estudos. Assim, concluir o curso tão sonhado se torna um verdadeiro desafio junto à própria sobrevivência.

Eu tive a oportunidade de me dedicar aos estudos exclusivamente durante o período da graduação. Com o acesso à assistência estudantil, garanti alimentação e moradia nos primeiros meses do curso. Já no segundo semestre do curso, pleiteei e consegui uma bolsa de iniciação científica e até o final do curso me mantive com as bolsas de pesquisa. O debate sobre a permanência dos estudantes cotistas na universidade é urgente e algumas instituições têm colocado o tema em pauta. Na UEMG não havia política de assistência estudantil até o ano de 2019. Recém-implementada, essa política tem foco na renda familiar do estudante, como destacado em seu primeiro edital.

Atendendo à demanda histórica de seu corpo discente, a UEMG regulamenta a aplicação dos benefícios advindos do Programa Estadual de Assistência Estudantil (Peaes). Instituído pela Lei 22.570/17, posteriormente regulamentada pelo Decreto 47.389/18, o Programa é voltado aos estudantes com menor poder aquisitivo, e objetiva impedir que esse público desista da Universidade por falta de recursos para as despesas básicas, bem como atrair novos alunos, garantindo assim uma maior democratização do Ensino Superior. Após criar sua comissão responsável pela implantação do Programa, conforme o Decreto, a Universidade agora disciplina o acesso aos benefícios por meio do Edital, que receberá inscrições de 1º a 08 de abril de 2019. Os estudantes serão contemplados por 874 benefícios (ajuda de custo) distribuídos dentre as 20 Unidades Acadêmicas da UEMG, nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; auxílio creche. Apoio pedagógico. Os valores dos auxílios variam de R\$ 150,00 a R\$250,00 dependendo da modalidade solicitada pelo estudante. E os benefícios serão distribuídos observando a realidade onde estão instaladas as Unidades Acadêmicas, levando em consideração dados econômicos e sociais (UEMG, 2019).

É urgente propor à universidade a análise do perfil dos cotistas, em especial para sua manutenção na instituição, acrescentando outros dados ao programa. Destaco, porém, o benefício de auxílio creche, que dá à estudante-mãe uma oportunidade de deixar seus filhos/filhas em alguma instituição para que dedique mais tempo à formação.

Outro destaque que faço sobre a memória de nossas professoras é sobre a possibilidade de, a partir do projeto Afroatitude, irem ao Estado de Santa Catarina apresentar seus trabalhos sobre o tema. Além de conhecimento de outros modelos de formação e autonomia, as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer outro estado durante a graduação.

Para mim, essas experiências foram marcantes. Saí do Estado de Minas pela primeira vez na graduação, fui apresentar minha pesquisa de Iniciação Científica em Fortaleza, ocasião em que conheci o mar. A pesquisa analisava os programas de avaliação nas Universidades, implementados pelo MEC, como o ENADE. O evento era o Congresso Nacional da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), tendo sido minha primeira apresentação fora da UFV e sem a presença da minha orientadora.

Encantei-me com a palestra da filósofa Marilena Chauí, indignei-me com a falta de decoro do ex-governador do Estado do Ceará, Ciro Gomes, para com uma professora na plateia, mas me senti orgulhosa de estar ali. O medo da arguição na apresentação se transformou em felicidade com os elogios da professora que me analisou. A praia e meu encontro com a força de Iemanjá não são passíveis de descrição, mas muito desse evento é

responsável por essa escolha e por me trazer até aqui. Isso tudo foi possível por meio da assistência estudantil, da bolsa de pesquisa na graduação e do compromisso da Pró-Reitoria de Extensão da UFV que garantia o ônibus e alojamento para os bolsistas de pesquisa e extensão que tivessem seus trabalhos aprovados no evento. Meus sentimentos com essa viagem serão inesquecíveis por tudo que representou para mim, visto que, nessa oportunidade, decidi que gostaria de continuar desenvolvendo pesquisas. Conheci, ainda durante a graduação, as cidades de Cuiabá e Florianópolis, com o evento da SBPC, além de outras cidades com eventos específicos da área de educação.

Não há como deixar passar a importância dessa formação extracurricular para a minha constituição docente e acredito que também para as entrevistadas. Após conhecermos suas experiências enquanto estudantes no curso de Pedagogia, nosso trabalho se voltou ao questionamento de suas práticas atuais enquanto professoras negras nas instituições em que trabalham. As professoras se mostraram conscientes da importância de sua representatividade para as crianças negras nas escolas, como podemos ver em suas narrativas.

5.3 DE ESTUDANTES COTISTAS A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS NEGRAS

A chegada ao magistério, para a mulher negra, pode ser considerada o rompimento com um processo de exclusão que lhe é imposto historicamente, culminando com várias rupturas. Uma primeira é vencer o desafio de continuar os estudos para além do Ensino Médio, além do rompimento com a trajetória de suas mães e familiares de atuar em uma profissão que lhe permita outros espaços de trabalho que não o de uma casa, como a sua ou a de uma outra família, como doméstica. Por último, representa a perspectiva de uma conquista econômica advinda do processo de ascensão da população negra, ou seja, envolve a questão racial (GOMES, 2010). Ao questionarmos as professoras sobre a relação entre sua trajetória escolar, sobre terem sido cotistas, seu processo de formação e sua atuação prática, todas afirmaram que trabalham as temáticas de gênero e raça na escola:

Kelly: *-Relacionando sua trajetória de vida e acadêmica, como vocês constituem suas práticas e repertórios em diálogo com a educação?*

Claudia: *Atualmente eu estou na Prefeitura de Belo Horizonte, com um cargo na Educação Infantil e um cargo na Educação Fundamental. Vejo*

resistência de colegas ao querer trabalhar temas raciais com os alunos da Educação Infantil, mas eu sei que é necessário, pois, quando estou com os alunos do Fundamental, vejo que eles já têm práticas racistas. Eu busco sempre trazer as temáticas raciais para dentro da sala de aula, mesmo nas pequenas coisas. Em uma das escolas que eu trabalho, eu sou a única professora negra e vejo como é importante ter essa representatividade para os alunos que são negros. Assim que me formei, eu comecei a fazer concursos e participar de designação, pois eu não queria trabalhar em escola particular, por não gostar das metodologias adotadas. Toda vez que eu chegava às designações, as pessoas achavam que estava lá para concorrer às vagas de faxineira, cantineira. Quando eu consegui uma vaga de supervisão escolar, foi complicado, pois eu era negra e jovem e as outras professoras todas mais velhas. Eu tive que ouvir de um professor em uma reunião que eu deveria estar procurando é sambar e não ser supervisora. Minha reação foi mandar chamar a inspetora, mas na hora fiquei tão chocada que não consegui debater com o professor, mesmo ele tendo me pedido desculpas posteriormente, nunca esqueci este episódio.

Carolina: *Minha trajetória de vida reflete muito na minha atuação hoje, eu sempre penso que não vou repetir com o outro algo de negativo que fizeram comigo. Tudo o que eu passei me trouxe um aprendizado, convivi com muitas pessoas, adquiri valores, respeito, igualdade e equidade. Por exemplo, busco esclarecer para os meus alunos que as cotas são uma busca pela equidade. Como trabalho também numa escola particular, eu vejo o quanto o ensino é mais avançado e que não dá para colocar os alunos destas em condição de igualdade com os oriundos de escola pública. Eu sei que minha função é trabalhar para alcançar a igualdade, mas enquanto não está, tem que ter estas ações.*

Elza: *É como pisar em ovos, se não tomar cuidado, acabo reproduzindo o que fizeram comigo. Por isso, sempre busco cursos para me atualizar e adquirir mais conhecimento para lidar com as situações, com as crianças, que muitas vezes chegam na escola arredias, com medo e aversão ao aprendizado. Eu tento transformar a minha experiência dolorosa em aprendizado para meus alunos. Busco trabalhar as questões da negritude em sala constantemente, mas de uma forma que os leve a enxergarem como o povo negro é guerreiro e sempre os incentivando a questionar.*

Marielle: *A minha vida me fez passar por situações que não vou reproduzir nas escolas. As práticas que desenvolvo são diversas, relacionadas ao respeito, mas também sobre a valorização dessas crianças. Se tem alguma atitude de preconceito, eu chamo pra conversar, eu dou exemplos, fazemos atividades em que todos se reconheçam como iguais e com diferenças. As crianças são fáceis de se aceitarem é depois que crescem que as coisas mudam.*

Lélia: *De manhã eu trabalho na Educação Básica com supervisão, eu procuro colocar as discussões da temática negra para as professoras trabalharem. Esse ano nós estamos trabalhando nomes africanos, todas as salas têm nomes africanos. A aceitação foi difícil, devido à pronúncia dos nomes, os próprios professores não gostarem. Durante o ano, vamos explicando a história do nome e fazendo trabalhos relacionados a isso. No cargo da tarde eu também busco colocar as questões raciais em pauta. A*

minha pesquisa do mestrado é sobre a questão do cabelo e corpo negro. Eu tenho uma filha e ela passou pela questão da identificação racial aos 3 anos. Eu fiquei chocada dos coleguinhas, naquela idade, terem esse tipo de atitude e também me assustei, pois achei que estava orientando ela bem, que ela ia conseguir passar por esse tipo de situação sem se abalar, mas ela recebeu com um impacto muito grande. Devido a isso ela demorou a aceitar a cor e o cabelo dela. Sempre tenho esse olhar crítico, até no berçário, eu já trabalho a autoestima, valorização da imagem das crianças, uso música. Gosto muito de trabalhar a questão indígena, gênero também.

A fala de Cláudia apresenta, já no início, a difícil realidade de ser negra nesse país. “Você deveria estar procurando sambar e não ser supervisora” é uma das agressões racistas mais comuns para as mulheres negras. A erotização e a discriminação do corpo negro ficam explícitas em uma frase dita dentro de uma escola, lugar de formação de sujeitos, por um professor com curso superior. Importante ressaltar que não há aqui nenhum discurso contra o samba, a cultura ou as mulheres negras que gostam e trabalham com a dança. Não quero também apresentar uma definição de que só existe objetificação dos corpos da mulher negra, pois sabemos que todas as mulheres são objetificadas culturalmente, negras, brancas, cis e trans etc. No entanto, o que marca é que o professor diz essa frase também com o objetivo de menosprezar a formação e dedicação de Cláudia ao trabalho. Cláudia lamenta não ter tido outra reação, além de chamar a inspetora escolar para lidar com o ocorrido. O racismo é assim, muitas vezes nos cala. Por ser sempre tão violento, nos paralisa, mas por um momento e chegará uma hora que não nos calará mais.

De acordo com Cláudia Lemos Pacheco (2013), o estereótipo da mulata, que ainda sobrevive no imaginário social da sociedade brasileira, recai violentamente sobre nossos corpos e nossos afetos. Dessa forma, nossa cor representa sexualidade. Nessa perspectiva, muitas mulheres negras sequer conhecem o amor. O racismo perpassa tanto o nosso corpo concreto quanto a fantasia construída sobre nossos corpos, já que “é sobre o ato de amar e ser amada que se alojam as hierarquias sociais prescritas e as representações elaboradas a respeito do corpo da negra/mestiça, estruturando suas escolhas e sua afetividade” (PACHECO, 2013, p.28). O olhar e o tratamento dado à supervisora Cláudia exemplificam esse fenômeno que lutamos para combater em nossa “cultura”.

Para além do ato racista do colega de trabalho, Cláudia cita a importância de sua representatividade enquanto única mulher negra no espaço escolar: “em uma das escolas que eu trabalho, eu sou a única professora negra e vejo como é importante ter essa representatividade para os alunos que são negros”. A não presença de pessoas negras nos

espaços de poder nas escolas faz com que tanto brancos quanto negros aprendam a naturalizar esses papéis. Assim, estudantes negros e negras não se veem como possíveis candidatos a ocupar esses espaços, tornando a escola um lugar distante da realidade da maioria dessas crianças. De acordo com Santos e Neto (2011), a presença de professoras negras no ambiente escolar é um estímulo a estudantes negros e negras para se reconhecerem e perceberem a escola como seu lugar:

A presença efetiva do negro na escola é fundamental, pois traz à tona muitos aspectos ocultos da nossa história e permite que os sujeitos possam se enxergar nos livros, nos fatos e nos ídolos de forma digna. Os sujeitos identificados como representantes de prestígio da raça/etnia no contexto estudado possibilitam que alguns estudantes negros reconheçam seu pertencimento étnico-racial e, dessa forma, possam assumir uma postura de liderança e de exemplo em suas relações. Na escola, o negro está majoritariamente representado no(a) servente, no(a) guarda, no(a) cozinheiro(a), posições que não desfrutam de um reconhecimento valorizado entre os estudantes (Diário de campo, 13.6.2006). A discriminação “mais sofisticada”, presente nos livros didáticos, no currículo escolar, nos meios de comunicação, entre outros, é mais difícil de ser percebida, mas ao longo do tempo esse tipo de discriminação causa uma assimilação dos estereótipos negativos veiculados ao negro. É mais fácil perceber a discriminação em situações concretas, nas quais a ação do racismo é imediata. A cultura estudantil identificada no contexto dessa investigação manifesta a busca por posições de reconhecimento e prestígio no grupo social, em que os códigos específicos são permeados por uma cultura escolar que silencia diante do preconceito e das situações de discriminação com os negros e naturaliza o desprestígio social desses sujeitos (SANTOS; NETO, 2011, p. 531).

Carolina rememora sua experiência na escola particular e como ela atua para que os/as estudantes compreendam as cotas como um processo que possibilita a equidade entre estudantes de escolas públicas e das privadas, já que ela percebe uma grande diferença em seus processos de formação. A importância desse ato me faz questionar: quantos/as mais, nas instituições privadas, desenvolvem esse tipo de debate com os/as estudantes?

Elza destaca a necessidade do cuidado para não reproduzir experiências como as que vivenciou e destaca, como cita Nilma Gomes (2019), a importância de trazer ao cotidiano das estudantes um conhecimento positivo sobre a trajetória dos povos negros: *“busco trabalhar as questões da negritude em sala constantemente, mas de uma forma que os leve a enxergarem como o povo negro é guerreiro e sempre os incentivando a questionar”*.

Marielle cita a facilidade das crianças em lidar com as diferenças, ressaltando que é quando crescem que as questões se acirram. Destaca, ainda, que, quando há necessidade, ela chama as crianças para conversar sobre o tema, além de desenvolver atividades nessa perspectiva.

Lélia, apresentando argumentos fortes para sua atuação frente a uma educação antirracista, salienta o trabalho que faz como supervisora escolar desenvolvendo, durante todo o ano, atividades relacionadas à temática afrodescendente. Ao apresentar a atividade desse ano (2019), foi questionada pelos colegas sobre a dificuldade em pronunciar os nomes africanos que foram trabalhados nas turmas. Um questionamento que, no cenário de um país racista, nos faz questionar sobre seu objetivo: trata-se de uma reclamação de fato no sentido de ajudar, contribuir para os próximos projetos ou é uma manifestação com fundamentação racista? Lélia não explicita, mas a questão fica aberta. Estar na posição de supervisora pedagógica na escola lhe permite imprimir, para além de sua sala de aula, a temática racial, possibilitando toda a escola atuar com o tema. Esse olhar é essencial para a difusão dessas práticas no ambiente escolar, mas novamente fica a impressão de quem pensa essas temáticas são os profissionais que possuem relação direta com o tema.

Ter presenciado sua filha, aos três anos desejar não ser negra, após sofrer preconceito na Educação Infantil, faz Lélia atuar, desde o berçário, com a valorização da estética negra. Lélia se choca com a atitude de discriminação de crianças tão pequenas. Cavalleiro (2010) assevera que as crianças vão aprendendo muito cedo sobre os processos de categorização à sua volta e, da mesma forma, vão perceber as diferenças na cor de pele, cabelo, roupas, aprendendo, assim, também a classificar. Todavia, é a sociedade que determina quanta atenção deve ser dada para essas variações “e dá à criança a noção da identidade étnica que é limitada pela consistência das atitudes físicas e do comportamento; é a sociedade que ensina como aquela identidade deve ser valorizada” (CAVALLEIRO, 2010, p. 289). Nesse sentido, as práticas apresentadas por essas professoras são essenciais para a atuação numa perspectiva antirracista.

Fica exposta, nas memórias apresentadas pelas professoras, a importância da escola em sua constituição como sujeitos e construção de identidades, mas como estas analisam o papel da escola na vida de seus estudantes? Foi mais uma das questões que apresentamos às nossas entrevistadas.

Kelly: *Qual sua compreensão sobre o papel da escola na vida dos estudantes?*

Claudia: *O papel da escola é fundamental, pois o professor já chega à escola com a carga de aluno. Eu olho minhas alunas negras e vejo que elas passam, ainda hoje, tudo o que eu passei, apesar de hoje elas terem mais coragem para enfrentar as situações do que eu tinha na minha época. Eu trabalho numa escola em área de periferia, então, muitas vezes, a escola é o único lugar onde as crianças podem se divertir, comer, aprender, então tento proporcionar boas vivências a elas.*

Carolina: *Eu vejo a escola e os professores como formadores, aquilo que eu faço tem influência. Por exemplo, eu sempre usei trança no meu cabelo, e minhas alunas, às vezes, combinam um dia de irem todas de tranças, eu vejo que elas estão se reconhecendo em mim.*

Elza: *É fundamental, foi na escola que eu aprendi a me reconhecer, a reconhecer minha família, levo para minha família essa valorização da negritude, incentivo minhas irmãs a assumirem o cabelo negro, deixarem de se agredir por causa de padrões estéticos. A escola, além de formar quem está ali, ela leva conhecimento para fora, para casa, para uma roda de amigos. A falta de conhecimento nos oprime e não permite que tenhamos argumentos para nos defender. O conhecimento traz liberdade. Minha filha está na PUC com bolsa do Prouni, sempre estudou em escola pública e agora está na graduação. Também gosta da temática negra/afrodescendente. O papel da educação é abrir a mente das pessoas, abrir a cabeça, mostrar novos pontos de vista. O meu grupo do projeto de cotista da época era o pilar dos debates sobre o tema, alguns professores tinham muita resistência às cotas, uma professora até me desafiou a convencê-la de que as cotas eram boas, ela não concordava, pois dizia desfavorecer outros alunos que tinham a mesma questão social. Nós começamos a argumentar, citamos pesquisas que mostram que nas piores escolas públicas encontra-se o maior número de negros. Teve uma colega minha que me questionou como eu tinha conseguido entrar, ela não entendia como eu consegui passar no vestibular, achava que eu não era capaz, expliquei que fiz a prova assim como ela.*

Marielle: *É muito importante, muda a mentalidade, abre a visão, faz as pessoas refletirem, pesquisar, ensina os estudantes a pesquisar ao invés de copiar e tirar as próprias conclusões. Mostra que mesmo a pessoa não concordando, ela tem que entender o que está por trás dos fatos. Vejo que meu papel é também fazer os professores refletirem antes de julgar ou sair reproduzindo alguma notícia que recebem.*

Lélia: *Eu considero que a escola contribui em 50% para a formação do aluno e os outros 50% são da família, pois eles passam bastante tempo na escola, então se eu não tenho cuidado com aquela criança eu vou interferir na auto-identificação dela para a vida toda. As pessoas que formam a escola têm que ter esse entendimento, que, enquanto a criança está na escola, está sob nossa responsabilidade.*

Claudia faz uma séria denúncia das práticas racistas nas escolas, no ano de 2019, dezesseis anos após a lei nº 10.639/03 ter sido implementada. Claudia também destaca a experiência de já ter sido estudante e ter vivenciado as situações que as crianças passam a vivenciar nesse espaço e a importância de sua prática para que as experiências de suas alunas sejam melhores. Carolina cita a importância da representatividade e do papel do/a educador/a como formador/a e influenciador/a desses/as estudantes.

Elza destaca o papel da escola como formadora de identidades e sujeitos e de como as experiências vividas na instituição se expandem para os núcleos familiares desses/as estudantes, contribuindo para uma formação formal na escola e informal, quando esses/as estudantes levam para casa seus conhecimentos. Elza destaca ainda a importância da política de cotas para dar continuidade à formação na sua família e como o conhecimento pode significar novas possibilidades. Para ela, *“o papel da educação é abrir a mente das pessoas, abrir a cabeça, mostrar novos pontos de vista. O meu grupo do projeto de cotista da época era o pilar dos debates sobre o tema, alguns professores tinham muita resistência às cotas, uma professora até me desafiou a convencê-la de que as cotas eram boas”*.

Todas as professoras citaram, em algum momento, a manifestação de seus professores na graduação questionando a política de cotas. Destacam a importância da união do grupo de cotistas para enfrentar o racismo e citam alguns exemplos de como eram as responsáveis pelo debate racial na instituição. Podemos perceber, dessa forma, a importância da política de cotas e de como a presença negra, nos espaços antes ocupados somente pela branquitude, incomoda, faz pensar e reorganiza a estrutura da universidade.

Para Petronilha Baetriz Gonçalves e Silva (2003), ao mexer na estrutura das desigualdades, buscando construir um processo de equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nas universidades, ressignifica-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento e da ideia de universidade no Brasil.

Já discutimos, nos primeiros capítulos deste trabalho, que as políticas de inclusão socioeconômicas apenas não combatem o racismo. Trocar cotas raciais por econômicas, como argumentam os professores das nossas entrevistadas, é um artifício para negar a discriminação racial no Brasil. Seria como dizer que basta dar a mesma condição econômica a toda população que não mais haverá discriminação racial. A exclusão dos candidatos de baixa renda é uma injustiça que deve ser reparada com as políticas de inclusão social. Mas isso não acaba com o racismo institucionalizado e não resgata a dívida histórica que o país tem com

seus cidadãos pretos, pardos e índios. Nem pode servir de argumento para questionar as cotas raciais. Ainda de acordo com Petronilha B. Gonçalves e Silva (2003):

As instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento. Uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como "proteção a desvalidos", segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativa, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado (SILVA, 2003, p. 48).

Ainda sobre o papel da escola, Marielle analisa que esta deve formar, informar e dar aos/às estudantes a opção de escolhas, mas destaca que é também espaço para debater com os/as colegas de profissão a divulgação indevida de inverdades. Já para Lélia, escola e família são responsáveis pela construção identitária da criança e, nesse sentido, a necessidade do cuidado com a profissão e suas consequências na vida dessas estudantes.

De acordo com Ana Célia da Silva (2017), as representações sociais são importantes na constituição das diferenças, orientando, muitas vezes, nossas ações e formas de agir e, dependendo de quem temos como referência, iremos silenciar ou destacar as diferenças como parte de nossa formação. Silenciando, contribuímos para a auto rejeição de nossos/as educandos/as e a valorização da cultura dominante.

O cuidado e a responsabilidade de nossas professoras com a formação de seus/suas educandos/as numa perspectiva antirracista endossam a importância da política de cotas e de uma formação de professores que estejam atentas às demandas de nossa sociedade, promovendo uma educação numa perspectiva plural e inclusiva.

Cavalleiro (2010) aponta a necessidade de formação de educadores na perspectiva que apresentam nossas entrevistadas, pois, na educação, o quadro permanece desvantajoso para o segmento negro da população. Ainda de acordo com a autora, nas escolas brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, explícitas ou não:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2010, p. 512).

Nessa perspectiva, perguntamos às professoras quais atividades desenvolvem relacionadas ao debate racial e de gênero. A maioria delas já havia apontado atividades nas questões anteriores e algumas argumentaram que já haviam citado, outras trouxeram mais exemplos de atividades, como Claudia:

Kelly: *Quais são suas atividades relacionadas ao debate racial e de gênero na escola hoje? Elas ocorrem?*

Claudia: *Hoje em dia tem muito material para trabalhar este tema, tem leis, diretrizes. Então, sempre procuro estudar o que está chegando e adaptar à realidade. Por exemplo, para comemorações de dia da família, eu busco trazer algo próximo da realidade da minha turma, dos tipos de família que meus alunos têm. Uso a mesma abordagem na Educação Infantil, buscando trabalhar os materiais de maneira crítica, despertando neles a capacidade de analisar os estímulos que recebem, um exemplo são as letras de música de funk, os faço pararem para pensar, analisar se aquilo que está sendo falado é legal.*

Carolina: *Eu trabalho muito as questões de gênero e igualdade, mas dentro das particularidades. Por exemplo, em um jogo de futebol, eu mostro que não é questão do homem ser mais forte que a mulher, são questões fisiológicas. Eu tento trabalhar para tirar o machismo das relações, busco mostrar que todos os lados são fortes, cada um nas suas particularidades. Busco mostrar que a cor não determina nada, assim como crença e religião, o que determina é a pessoa, sua essência. Uma vez fiz um trabalho sobre empatia com meus alunos, a dinâmica das rosas. Peguei rosas de várias cores e pedi para eles descreverem as diferenças e semelhanças entre elas, com o intuito de mostrar que, apesar de terem a mesma estrutura e função, são de cores diferentes e isso não faz uma inferior à outra.*

Elza: *Busco trabalhar autoestima, história do negro. Esse ano eu iniciei em Sabará um projeto para mostrar aos alunos a história da cidade, sempre buscando destacar o papel do negro nas construções civis históricas, mostrando a inteligência destes trabalhadores, a habilidade, que, mesmo sem muitos recursos tecnológicos, fizeram obras arquitetônicas tão interessantes. depois disso, os alunos ficaram encantados e orgulhosos da raça. Fora da sala de aula, busco cobrar dos gestores o que está na lei, que é garantido por lei que devemos trabalhar a temática negra na escola, mas acabam postergando as atividades relacionadas às práticas raciais. Tento enfatizar que, nas comemorações que envolvem raça, como o dia da*

consciência negra, temos que destacar coisas interessantes da cultura negra para as crianças sentirem orgulho da raça e não imagens da escravidão, que mostram o negro em situação humilhante, que faz a criança ter vergonha da sua cor. Explico pros meninos que as tarefas domésticas podem ser feitas por todos, que ninguém vai deixar de ser homem por causa do trabalho que fizer. Principalmente os alunos do 5º ano, têm muita dificuldade nesta questão de gênero, eles mesmos se separam em grupos de meninos e de meninas, a sociedade acaba impondo esta separação e eles refletem. Eu acho que o papel da escola é trazer esse debate, não cabe à escola formar o gênero da criança, mas sim debater, trazer estas questões, questionar a violência gratuita sofrida pelos homossexuais, faço eles refletirem de onde vem essa violência, essa raiva, questionar se tem algo de errado em ser diferente. Não gosto de influenciar na questão familiar, mas explico para eles que uma menina fazer algum trabalho mais “bruto” ou um menino fazer algum trabalho mais delicado não vai influenciar em nada a questão do gênero, que todos podem participar das atividades. Sei que é uma questão delicada e que as famílias não estão preparadas. Não fico focada só nessa questão, mas não deixo de falar quando vejo oportunidade, busco sempre chamar a atenção dos alunos para o tema.

Claudia cita o número crescente de pesquisas que apresentam as temáticas de gênero e raça como um suporte para desenvolvimento das atividades na escola, levanta a temática sobre diversidade de famílias e trabalha com análise crítica das letras de funk com os/as estudantes.

Carolina destaca a necessidade de se tratar das temáticas de acordo com as particularidades dos/as estudantes, ou de acordo com a necessidade de cada um/a, lembrando o que Kimberlé Crenshaw (2002) discute sobre a interseccionalidade, ou a forma de pensar a identidade e sua relação com o poder, pensar de modo articulado nossas experiências identitárias, como já tratamos anteriormente.

Já Elza reforça a necessidade de apresentar histórias positivas da população negra para as estudantes: *“tento enfatizar que nas comemorações que envolvem raça, como o dia da consciência negra, temos que destacar coisas interessantes da cultura negra para as crianças sentirem orgulho da raça e não imagens da escravidão, que mostram o negro em situação humilhante, que faz a criança ter vergonha da sua cor”*.

Ao encontro de como pensa Elza, Nilma Lino Gomes (2003) aponta a importância de escola e educadores atuarem problematizando as imagens e histórias difundidas sobre a população negra, histórias estas, escritas por uma elite dominante sob o olhar racista para menosprezar as culturas e vivências negras. Para a autora, “a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são

difundidas” (GOMES, 2003, p. 77). Da mesma forma com que difunde representações negativas, a instituição pode e deve atuar para que sejam superadas, pois essa prática interfere na construção da autoestima das crianças negras.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003b, p. 77).

Além das questões raciais, Elza trabalha com a temática de gênero e destaca a dificuldade das famílias de aceitar essas atividades em que as crianças possuem permissão para serem o que quiserem. Fala sobre as diferenças e expõe um desafio para os/as profissionais da educação que se atentam para trabalhar com o debate de gênero, que é fazer o tema chegar às famílias de forma compreensiva, respeitando, assim, o direito das crianças e corroborando para uma construção social mais plural e aberta às diferenças.

Como podem perceber, expressei-me pouco sobre as minhas memórias e experiências enquanto profissional. No entanto, a trajetória dessas professoras vem me impactando tanto e fazendo-me refletir sobre as minhas experiências, que, talvez, o desejo de apresentá-las acabe atropelando minhas memórias.

A escola, como discute Nilma Lino Gomes (2003), nos possibilita ações que desnaturalizam as práticas racistas e sexistas que as constituíram, mas diria que a própria escola e os/as estudantes nos intimam a práticas plurais. Lembro-me bem de, quando estava supervisora pedagógica em uma escola pública na periferia de Ubá- MG, de um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental me procurar para reclamar da ação preconceituosa de alguns colegas de turma, com piadas sobre sua sexualidade. Convidei-os até minha sala, conversei sobre o comportamento deles com o colega, falei sobre a diversidade estar presente o tempo inteiro em nossas vidas e de como a construção de nossa identidade não poderia e nem

deveria ser motivo de chacota por colegas com realidades tão próximas, afinal, eram todos estudantes de classe popular, trabalhadores e batalhadores de um futuro.

Depois de três estudantes dizerem que haviam compreendido o assunto e que não fariam mais piadas com o colega, eu os liberei, sentindo-me feliz pela conversa. Algumas semanas depois, o mesmo estudante chegou, em minha sala e da direção, impositivo e disse sem pedir licença: “eu já pedi para vocês resolverem o problema daqueles moleques que não têm o que fazer e me pegam como diversão em sala de aula, se vocês não resolverem, eu mesmo vou fazer, mas não volto para aquela sala até que tenha solução”. Eu, ao mesmo tempo em que disse ao estudante que ele deveria ter cuidado com a forma como se dirigia a mim e à direção, afirmei que seria a última vez que ele passaria por essa situação com aqueles estudantes. Senti alegria de ver um garoto tão jovem consciente de que ele deveria ser respeitado e que a escola tem, sim, o dever de agir para eliminar o preconceito, racismo e qualquer outra discriminação dentro de seu espaço.

Apesar de as questões disciplinares estarem mais relacionadas à função da direção, a diretora me pediu para conversar com os estudantes, pois sentia que eu era mais preparada para lidar com o assunto, já que vários estudantes me procuravam para falar sobre suas vidas e descobertas sobre a sexualidade. Chamei novamente os estudantes em sala e comecei a questioná-los sobre onde estava a graça em diminuir um colega por julgá-lo diferente: por que ele incomodava tanto os três? Porque ele, de alguma forma, despertava tanto o interesse desses colegas que deixavam de prestar atenção nas aulas, para dedicar seu tempo para tentar diminuí-lo por algo que eles sequer sabiam como se constitui e o quanto eles poderiam estar equivocados sobre a própria identidade. Assim, fui falando sobre as diferenças e os padrões impostos socialmente, mas que oprimem a todos, inclusive a cada um deles, que, certamente, deveriam fazer algumas atividades consideradas femininas, ao ajudarem suas famílias em casa, por exemplo.

Como resultado dessa conversa, esses alunos viraram meus bolsistas de iniciação científica júnior na UEMG, discutindo as questões de gênero e sexualidade na escola com todas as turmas de sexto e sétimo ano. E o estudante, antes motivo de piadas, hoje é um ativista anti-homofobia, vive sua sexualidade abertamente, sendo graduando na Universidade Federal de São João Del Rei. A intervenção do professor pode ter diversos desdobramentos e uma formação que permita estar atento às demandas que a escola nos impõe é indispensável para a promoção de uma escola que promova a diversidade.

5.4 TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA - É POSSÍVEL UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA?

A música Haiti²³, de autoria de Caetano Veloso e Gilberto Gil, de 1993, apresenta diversos enfoques possíveis de serem analisados. A primeira possibilidade é analisar a discriminação racial e social, “o Haiti é aqui”. O racismo direciona e define quem tem oportunidades de construir uma vida digna e quem não tem. Ainda hoje, escuto colegas de profissão dizerem que não sentem o racismo tão ruim no Brasil como é nos Estados Unidos. É mais fácil falar da pobreza no continente africano, muitas vezes chamando-o de país, pois não se dão nem ao trabalho de pensar a respeito. O externo tem sempre uma força maior, até a violência e racismo são mais reconhecidos fora do Brasil pelos brasileiros. Caetano e Gil denunciam, na letra, a forma como enxergamos racismo, pobreza, violência e desigualdade social em outro país, mas não enxergamos a nossa, não reconhecemos os problemas que nos cercam. Da mesma forma que existem problemas no Haiti, existem aqui, mas é uma realidade que nem todos querem ver, cobrem os olhos para não enxergar a desigualdade social que assola o Brasil.

O Haiti é aqui e nossas professoras ex-cotistas não nos deixam enganar. Durante a conversa com as professoras, perguntamos se elas reconhecem uma relação entre a trajetória de vida, a formação acadêmica como cotistas e suas práticas hoje em sala de aula. Embora os relatos sejam variados, demonstram o quanto a formação fez com que elas ampliassem a forma como enxergavam a vida:

²³ Haiti. Quando você for convidado pra subir no adro da fundação casa de Jorge Amado. Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos, dando porrada na nuca de malandros pretos. De ladrões mulatos e outros quase brancos, tratados como pretos só pra mostrar aos outros quase pretos, (E são quase todos pretos). E aos quase brancos pobres como pretos, como é que pretos, pobres e mulatos. E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados. E não importa se os olhos do mundo inteiro possam estar por um momento voltados para o largo onde os escravos eram castigados e hoje um batuque um batuque com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária em dia de parada. E a grandeza épica de um povo em formação nos atrai, nos deslumbra e estimula, não importa nada: nem o traço do sobrado, nem a lente do fantástico, nem o disco de Paul Simon. Ninguém, ninguém é cidadão. Se você for a festa do pelô, e se você não for. Pense no Haiti, reze pelo Haiti. O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui. E na tv se você vir um deputado em pânico mal dissimulado diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer plano de educação que pareça fácil, que pareça fácil e rápido e vá representar uma ameaça de democratização do ensino do primeiro grau. E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital e o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto e nenhum no marginal e se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual notar um homem mijando na esquina da rua sobre um saco brilhante de lixo do Leblon e quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chácina. 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres e pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos e quando você for dar uma volta no Caribe e quando for trepar sem camisinha e apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba pense no Haiti, reze pelo Haiti o Haiti é aqui o Haiti não é aqui. (Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1993)

Kelly: *Analisando a sua trajetória como estudante e sobre você ter utilizado o sistema de cotas e ter passado pela universidade pública, como você relaciona sua prática e a sua atuação na problematização das relações de gênero e étnico-raciais na escola?*

Claudia: *Eu acho a minha trajetória, vinda de escolas e de Universidade Pública, fundamental para a representatividade. Como citei, na escola em que trabalho, eu sou a única professora que veio do mesmo local que os alunos, eu moro no mesmo bairro que eu trabalho, diferente dos demais professores, que vêm de vivências diferentes e, como não passaram pelo que eu passei, têm dificuldade em compreender os alunos. Comparo com a medicina no Brasil, os médicos vêm de realidades completamente diferentes da realidade de vida das pessoas que eles atendem, então eles não se identificam com os pacientes.*

Carolina: *Eu vejo várias mudanças, até mesmo em casa, quando meu irmão tem privilégios por ser homem. Então eu tenho noção que a mulher negra está passos atrás, a formação me fez olhar assim.*

Elza: *A minha formação abriu meus olhos para novas possibilidades, antes eu pensava que mulher só podia se casar, ter filho e no máximo trabalhar, essa era a realidade da minha mãe e de todas as mulheres que eu tinha como referência. Ao entrar na Universidade, conheci os movimentos de raça e gênero através de colegas que já eram militantes e comecei a me identificar. Foi a UEMG que me apresentou esse mundo feminino e acadêmico. Eu considero que tive sorte de entrar na UEMG. No Afroatititude fizemos muita pesquisa de campo, trabalhamos com a Silvia Amaral, no doutorado dela, era um trabalho voltado para as DSTs na população negra. Fizemos uma pesquisa com mulheres em um salão de beleza especializado em cabelos negros, além de seminários com o tema, aprendemos muito.*

Marielle: *A minha cabeça mudou muito, passei a ver a vida de outra forma, tive que me dar um tempo para refletir. Hoje eu percebo que a História pra mim foi vivenciada dentro da Pedagogia de uma forma mais complexa do que se eu fosse estudar somente a História. Eu acho importante debater esse tema devido à conjuntura política atual. Teve um fato fora da escola onde se falava no kit gay, tive que debater com um grupo e explicar que isso nunca existiu, que o que buscamos sempre é a questão do respeito com as pessoas, independente de gênero. O que mais me entristece é que esses preconceitos vêm às vezes de boca de professor e, se vou debater, eles alegam que eu defendo questões partidárias.*

Lélia: *Tudo que eu passei na graduação contribuiu muito, até na questão que eu aprendi que o outro tem o direito de não concordar comigo, eu achava que era um absurdo as pessoas não entenderem tudo que passamos como negras.*

Claudia fala da importância de sua representatividade para os estudantes, sobre o fato de ter vindo da mesma classe social, do mesmo lugar de origem dos/as estudantes, de morar no bairro da escola e não ser uma estrangeira representa que aqueles/as estudantes também podem transformar suas realidades. A comparação de Claudia com os professores que moram

distante da escola e vão ali lecionar me pareceu interessante. Não é regra que, por não ser do bairro, ou não conhecer as experiências que os/as estudantes possuem, não permita ao/a educador/a procurar conhecer a realidade da comunidade em que atua para adequar sua prática e participar de uma educação que avance frente às questões raciais e de gênero nas escolas. Mas sabemos que, inclusive, pela dura realidade do/a professor/a que acaba atuando em diferentes escolas e até em diferentes conteúdos, nem sempre isso acontece.

Lembro-me de que na infância eu adorava vir da escola acompanhando dois professores negros que moravam na mesma rua que eu, aliás, eu adorava estar próxima dos professores em qualquer ambiente. Não faço ideia do que vinha conversando com esses professores pelos mais de 30 minutos da escola até em casa, mas sempre que conseguia acompanhá-los, eu estava ali. Tê-los por perto me alegrava e dava esperanças de um dia poder me tornar professora também. Apesar de a realidade econômica deles ser bem diferente da minha, na época, o fato de serem negros para mim fazia diferença.

Em alguns poucos meses, tive dificuldades na escola, em um período que minha irmã gêmea e meu irmão mais velho adoeceram e os dois foram fazer tratamento na cidade vizinha a Nova Era, chamada de Itabira, junto com minha mãe. Comecei a ter notas baixas e a não querer ir para a escola. A vizinha, que era professora e também negra, me levava para a casa dela. Ela dava aulas particulares no período em que não estava na escola e começou a me ensinar junto às crianças para quem dava aula. Depois, começou a me pedir para ajudá-la com as crianças mais novas. Eu estava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas esse incentivo foi essencial, pois eu gostava de ficar ali perto. Então, ela me distraía e me fazia esquecer um pouco da saudade de meus irmãos e minha mãe. Essa vizinha se tornou vice-diretora da escola em que eu estudava, mas no turno em que eu não estava na escola. Saber que ela era a vice-diretora me impressionava. Depois, mesmo tendo melhorado na escola, queria continuar ajudando com as aulas e ela permitia. Essas lembranças, que estavam esquecidas, vieram à tona após as entrevistas com essas professoras. Isso me faz pensar como a influência dessas mulheres me fizeram gostar da escola, de estudar e de ver na escola uma possibilidade de mudança de minha realidade, como destaca Claudia.

Carolina fala de seu novo olhar a partir da formação, quando começa a perceber, dentro da própria casa, a diferença de tratamento com o irmão, por ser homem. Já Elza ressalta que, além de mudar sua forma de analisar suas experiências de mulher negra, também destaca a importância da sua formação para conhecer e ter a oportunidade de buscar conhecimentos que a fizeram avançar na forma de ver as possibilidades em que a mulher pode

atuar e nas oportunidades que teve ao participar do Afroatitude, como espaço que permitiu conhecer diferentes oportunidades de aprendizagem sobre as questões raciais.

Marielle nos lembra de que as escolhas representam consequências, os cursos mexeram com sua vida, fazendo-a refletir constantemente. Cita um episódio de divulgação de notícias falsas em que ela intervém e parece se frustrar sobre como os sujeitos vêm se isolando.

Já Lélia traz uma novidade, ao destacar a que a graduação a ajudara a compreender que existem diferentes formas de pensar sobre as mesmas questões e que é assim que uma sociedade se constrói saudavelmente, sendo importante, porém, lembrar que existem opressões que não podem ser aceitas e devem, sim, ser questionadas.

Em todos os relatos, o saber da experiência se mistura ao saber constituído durante o processo de formação, como discutido por Tardif (2014). O autor destaca que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer, o saber não é uma coisa que flutua no espaço. Assim, pensar uma forma de ensino que promova o respeito às diversidades passa por repensar os saberes que constituem nossos currículos e nossas práticas. O saber não pode ser limitado, único, é criando novas possibilidades que construiremos uma escola com e para a diversidade. Ainda de acordo com Tardif (2014), “o saber docente é um saber plural, formado pela organização mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). E, de acordo com o autor, não há saber maior ou melhor, existem saberes e experiências diferentes que, juntos, podem permitir à escola e, especialmente, aos/às estudantes, experiências de transformação.

Antônio Nóvoa (1995) também dá destaque aos saberes da experiência: “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 21). Nessa perspectiva, conhecer e aprender com os saberes da experiência, tais como as memórias e relatos de nossas professoras, pode contribuir para repensar e criar novas estratégias de investimento na escola e seus integrantes.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Tardif (2014), os saberes docentes e sua relação com o cotidiano propõem uma revisão da compreensão do cotidiano e da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos

formativos e profissionais, como fica explícito nos relatos das memórias e práticas de nossas professoras.

A pergunta seguinte que fizemos às professoras foi respondida nos diálogos anteriores. Questionamos se elas consideravam que suas práticas contribuíam para relações mais equânimes sobre as temáticas de gênero e raça nas escolas. Conquanto já tenhamos relatos que deixam bem definidas essas práticas, destaco, em suas respostas, o que apresentam de novidade.

Kelly: *Você considera que suas práticas contribuem para relações mais igualitárias entre as raças e gêneros? Quais são as suas motivações para isso? Em que grau você considera que a Universidade te ajudou nisso?*

Claudia: *Acredito que sim. Eu acredito muito na educação e em todos os meus alunos, vejo neles a vontade de aprender, de mudar de vida. Eu vejo que eles gostam de estar na escola, então, acho que temos que aproveitar isso para ajudá-los a conquistar o que desejam. A Universidade me ajudou muito, pois chegamos aqui como um grupo de cotistas, passamos muitas discriminações juntos, mas isso ajudou na nossa formação. Tinham oficinas, embates, tudo isso nos proporcionou maior entendimento sobre o tema.*

Carolina: *a universidade me ajudou em tudo, eu sou muito tímida, mas aprendi na universidade, junto às outras colegas, a me defender, a não deixar que me maltratassem e que me respeitassem. E é isso que eu faço hoje na escola, encorajo as crianças, ensino a se defenderem e digo o quanto elas são capazes e bonitas, desenvolvo muitas atividades. Por mais que as crianças sejam pequenas, elas percebem que são respeitadas e gostam de me ter como referência na escola, só de eu estar ali naquele espaço já significa muita coisa para elas.*

Elza: *Eu acho que contribuí muito sim. Em muitas escolas não tem nenhum professor negro, e, mesmo assim, muitos professores, mesmo sendo negros, não têm formação na temática e acabam não sabendo debater o assunto das cotas e racismo, muitas vezes por falta de conhecimento. Eu busco explicar que a lei é para todos, mas as oportunidades não são, é preciso ter oportunidades diferentes para pessoas em situações diferentes. Eu tento levar isso para meus alunos, pois todos estão na escola, mas vejo que há trajetórias diferentes e que, enquanto alguns têm todo apoio da família, outros vêm para a sala sem apoio nenhum, às vezes é preciso ser assistente social em sala. Algumas crianças chegam com fome, sono, então, é preciso proporcionar o básico para depois ensinar, busco também conversar com os pais para conhecer a trajetória da família e compreender a trajetória do aluno. Não consigo resolver todos os problemas, mas pelo menos no tempo em que os alunos estão na escola eles devem ter boas oportunidades.*

Marielle: *Eu tenho o maior prazer em contribuir com o que eu aprendi na Universidade, eu faço questão de trabalhar em escola pública para “pagar” tudo o que eu recebi na UEMG. Busco incentivar outras crianças e até mesmo pais de alunos a estudar. É assim que plantamos na sociedade as*

mudanças de comportamento, eu vejo que a elite não está gostando da nossa evolução. Eu acho que o professor tem que ser impactante mesmo, tem que colocar os outros para pensar, não só os alunos.

***Lélia:** Eu mantenho as práticas nessa temática sempre que eu posso, eu tenho que buscar mais materiais para diversificar. Antes eu tinha receio de interferir na fala de algum colega, hoje eu tenho argumento para orientá-lo. Tenho motivação pessoal, pois sofri na minha autoidentificação como negra, vivenciei novamente com minha filha, então não quero isso para o outro, o que me motiva é fazer a criança se sentir bem na escola. Eu me apaixonei pela UEMG e pelo curso de Pedagogia. Assim que terminei a graduação, o meu orientador nos incentivou a tentar o mestrado, foi o primeiro ano do mestrado na UEMG, eu tentei, eu ainda escrevia mal, não tinha prática e fui reprovada na banca, voltei a trabalhar na Prefeitura e saiu uma pós da UFMG pelo MEC, entrei nessa pós e me senti motivada a estudar, a buscar informações. Um ano depois, tentei o Mestrado de novo e mais uma vez não fui aprovada pela banca. No ano seguinte, a minha orientadora da pós me falou de um curso que teria na UFMG para auxiliar a elaborar o projeto de mestrado, resolvi fazer. Dentro do curso, mudei até o tema e resolvi trabalhar a questão do cabelo e corpo negro, fiz o texto e fui aprovada. Iniciei ano passado, é muito difícil trabalhar e estudar, muito corrido, muita leitura, tive que me forçar a ler mais, tenho dificuldade também com seminário, mas estou me adaptando, defendo em fevereiro do próximo ano, cresci muito com esse trabalho.*

Claudia relata que percebe nos/as estudantes a vontade em aprender e buscar novos saberes. A partir dessa percepção, ela busca atender a esse anseio dos/as estudantes e considera a formação que teve como cotista essencial para que desenvolva atividades e tenha práticas antirracistas, destacando que, inclusive, os embates que teve durante o período de formação a ajudaram a constituir os saberes para a prática atual.

Carolina cita o quanto a formação contribuiu para que ela aprendesse a enfrentar os obstáculos enfrentados por conta do racismo e diz que busca fazer o mesmo com os/as alunos/as, demonstrando, a partir de sua presença, de que eles/as podem e devem ser respeitados/as de forma igualitária, conforme suas necessidades.

Marielle destaca a atuação em escolas públicas como forma de retribuir socialmente a formação que teve na UEMG. Relata que incentiva os/a alunos/as a continuarem nos estudos e estimula também seus pais ao conhecimento. Acredita que o papel do/a professor/a é promover mudanças e impactos na vida dos/as estudantes e lamenta a forma como as reações às conquistas populares estão suscitando reações contrárias da branquitude.

Lélia fala das motivações pessoais para atuar numa perspectiva antirracista, citando novamente e experiência pessoal com a filha que sofrera racismo aos três anos, numa creche,

dos coleguinhas e conta sobre as dificuldades que enfrentara para entrar no mestrado e para terminá-lo, destacando que sua temática é sobre estética da população negra.

As práticas de nossas professoras buscam, cada uma a sua forma, enfrentar o racismo, sexismo e demais violências, tão presentes em nossa sociedade. Não é fácil enfrentar o racismo, mesmo tendo uma lei que exija o desenvolvimento de ações que valorizem e debatam a participação dos povos negros e indígenas nas nossas escolas: a lei nº 10639/03 que foi acrescida pela nº 11.645/09. É recorrente, nos relatos das professoras, que essas práticas ainda são escassas e, quando existem, são levadas pelas pessoas que já vivenciaram o racismo em sua trajetória.

Para bell hooks (2019), a desestruturação da categoria “branquitude” é fundamental para esse processo de desconstruir atitudes e valores supremacistas brancos. Para a autora, hoje em dia, é mais aceitável questionar o significado e a relevância da “branquitude” nas discussões críticas contemporâneas sobre raça. Esse avanço se dá após muitas lutas e estudos dos movimentos negros espalhados mundo afora, pois:

Enquanto a análise de Cone era, às vezes, limitada por um discurso que investia em oposições binárias (recusando-se a pegar leve com os brancos), sua intervenção crítica significativa insistia que a lógica da supremacia branca poderia ser minada radicalmente se todos aprendessem a amar e a se identificar com a negritude. Cone não estava evocando a noção de apagamento racial, isto é, a ideia sentimental (frequentemente expressada por pessoas religiosas) de que o racismo deixaria de existir se todos esquecessem a raça e apenas vissem uns aos outros como seres humanos iguais. Em vez disso, ele insistia que a política de dominação racial tinha criado uma realidade negra que é claramente diferente da dos brancos, e a partir desse lugar surge uma cultura negra distinta (hooks, 2019, p. 531).

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Souza (1983) “... a brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial” (SOUZA, 1983, p. 4). Para além da desestruturação da categoria da branquitude, é essencial que os trabalhos como os de nossas professoras sejam cada vez mais aperfeiçoados e espalhados nas escolas do país, permitindo aos/às estudantes a vivência concreta de uma educação emancipadora.

Como pudemos perceber, todas consideram a política de cotas importante para o avanço da luta contra o racismo em nossa sociedade. Defendem, argumentam e demonstram,

a partir de suas experiências, a necessidade dessas políticas. No entanto, no ano de 2019, muitos discursos contrários às políticas públicas e até mesmo de uma educação pública foram levantados por nossos gestores políticos. Como essas professoras analisam esse cenário? Nesse sentido, para finalizar nossa conversa com as professoras, perguntei sobre a análise delas quanto às disputas em torno do debate sobre gênero e raça atualmente. As respostas não foram positivas, muitas analisam que podemos retroceder nesse momento, mas elas também destacam que é sinal de que avançamos. Nessa perspectiva, as reações são esperadas, como destaca Marielle:

Marielle: *Estou sofrendo com a atual conjuntura política, mas isso é resultado da mentalidade da população. É uma resposta à evolução que teve no país, há tempos não via uma movimentação tão grande como vejo hoje. Por mais triste que seja, é um mal necessário, pois mostra o que as pessoas realmente pensam, as coisas estão melhorando, não aceitamos pacificamente as mudanças, quem nunca parou para pensar, agora está refletindo sobre questões raciais e isso não deixa de ser importante.*

A fala de Marielle traz uma questão importantíssima sobre como os avanços e mudanças geram resistências, como discute Foucault (2009). Resistir a esses tempos e criar estratégias para avançarmos nos estimulam a seguir, tendo a educação essa força de transformação e de luta. É tempo de resgatar a história e a coragem dos movimentos que nos trouxeram até aqui para unirmos forças para os próximos desafios. Desafios estes já percebidos e anunciados por nossas professoras:

Kelly: *Você consegue analisar avanços nas disputas em torno da temática racial e de gênero atualmente?*

Claudia: *Eu tenho visto um retrocesso, estou com medo de perdermos o que conquistamos em termo de legislação.*

Carolina: *Sim. Antigamente, as pessoas tentavam amenizar as questões relacionadas às questões raciais, hoje já tem mais abertura para debates, exposição do tema, temos leis que tratam do assunto, que, por mais que ainda não seja o suficiente, eu considero um avanço. Outra questão, eu me lembro que, quando era criança, não existia xampu para cabelo afro, nem creme para pele negra, até a indústria era voltada apenas para a população branca.*

Elza: *Nas escolas não vejo avanço e percebi que o tema “vem esfriando”, o discurso está diminuindo. Em uma escola que trabalho, vejo que o incentivo a projetos e trabalhos na temática diminuíram dentro do Núcleo da Educação. Este ano ainda não vi nenhum trabalho sobre a temática.*

Marielle: *Eu acho que o retrocesso político que temos hoje é porque as pessoas estão mostrando as caras, foi porque conseguimos bastantes avanços que a elite não gostou e resolveu nos barrar dessa forma. É dolorido, mas chega a ser bom, pois, quando eu mostro o que sou, as pessoas têm o direito de questionar. Estou sofrendo com a atual conjuntura política, mas isso é resultado da mentalidade da população. É uma resposta à evolução que teve no país, há tempos não via uma movimentação tão grande como vejo hoje. Por mais triste que seja, é um mal necessário, pois mostra o que as pessoas realmente pensam. As coisas estão melhorando, pois as pessoas não estão aceitando pacificamente as mudanças, quem nunca parou para pensar, agora está refletindo sobre questões raciais e isso não deixa de ser importante.*

Lélia: *Às vezes tenho medo de perder todas as conquistas que tivemos até aqui. A impressão que eu tenho é que as coisas vão continuar sendo individuais, os posicionamentos, as lutas, as pessoas começam a fugir da responsabilidade de lidar com as coisas que dão trabalho, como a inclusão, por exemplo. Eu não tenho uma visão positiva do futuro.*

Claudia fala sobre o medo de perdemos direitos conquistadas nas duras lutas nesses longos anos, desde a escravidão. Carolina relembra algumas conquistas positivas, tais como: “hoje já tem mais abertura para debates, exposição do tema, temos leis que tratam do tema racial, que por mais que ainda não seja o suficiente, eu considero um avanço. Outra questão, eu me lembro que quando era criança não existia xampu para cabelo afro, nem creme para pele negra, até a indústria era voltada apenas para a população branca”. A fala de Carolina mostra que as lutas são capazes de produzir e modificar as realidades, colaborando para um desenvolvimento social mais igualitário em nossa sociedade.

Os/as professores/as têm um papel fundamental no combate ao racismo. O racismo e preconceito, em forma de brincadeiras, são comuns no espaço escolar. Cabe ao/à professor/a intervir e coibir para que tais ações não se naturalizem nesse espaço e avancem para fora dele. Ao declarar que percebe uma diminuição da temática no espaço escolar, Elza nos convida a estarmos atentos/as e motivados/as para a luta pela manutenção do que conquistamos por direito, que é a garantia do ensino sobre as culturas negras e indígenas em nossas escolas. Já Lélia destaca o receio da perda dos direitos e de como a luta ainda fica muito restrita aos sujeitos que sofrem com o racismo e sexismo, sendo necessário que a branquitude assuma a responsabilidade de atuar na perspectiva de uma educação antirracista.

Quanto à importância das cotas, já discutimos muito sobre sua necessidade e o quanto essa política tem alterado a realidade das universidades. Após a pesquisa com as professoras

negras ex-cotistas, podemos também afirmar o quanto a presença negra e consciente de sua história nesses espaços pode contribuir para a promoção de uma educação na perspectiva da inclusão e na garantia de uma correção social e racial em nossa sociedade, fruto de um projeto massacrante de escravidão, violência e atualmente de uma falsa ideia de democracia racial que só contribui para a manutenção de privilégios de uma sociedade que se nega a pensar sobre como ainda promove a manutenção de uma sociedade excludente e racista.

Entre as memórias de uma infância e constituição de identidades sob o olhar do racismo e violências e os relatos sobre as práticas que desenvolvem hoje nas escolas em que atuam, nossas professoras nos deixam várias questões sobre como temos colaborado, ou não, para a manutenção de um país racista. Calamo-nos ou nos manifestamos frente a tantas violências cotidianas?

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As mulheres negras, professoras, “sujeitos” deste trabalho, apresentaram uma trajetória escolar de sucesso, concluíram toda a Educação Básica, assim como o Ensino Superior em instituições públicas. A contribuição de suas famílias, na perspectiva da transmissão de valores positivos sobre seu pertencimento racial, pôde ser observada em suas narrativas. A família exerce um papel de extrema importância para que as professoras, quando crianças, incorporassem valores positivos em relação à cor, raça, não deixando que essas se afetassem durante as situações de racismo que enfrentaram em suas relações sociais, sabendo se defender e não desistindo de seus objetivos. Esses gestos de cuidado, especialmente com as filhas negras, se demonstram na forma como arrumavam seus cabelos, como as vestiam, cuidado com as roupas etc. São pequenos gestos que podemos afirmar como ações antirracistas.

A construção positiva do pertencimento racial das professoras negras; o sucesso na trajetória de estudos; a conquista de ser professora, seus modos de pensar, suas ações e reações frente às situações de racismo, não poderiam ser compreendidas externamente das relações sociais tecidas, primeiramente, entre elas e outros membros familiares, em especial no que diz respeito à figura materna e paterna. Isso porque, dentro de um aspecto sociológico, os traços comportamentais dos indivíduos são resultado de sua interação social com as pessoas com as quais se relacionam, com o meio social em que estão inseridos.

Apesar da pouca instrução escolar das famílias das professoras, essas mulheres alcançaram o sucesso escolar e hoje demonstram, em suas narrativas, que contribuem para uma educação antirracista que passa desde o tratamento diferente dos que tiveram na infância ao contato com os colegas e à conscientização destes para que a temática tanto de gênero como de raça tenha espaço no ambiente escolar, acolhendo estudantes.

O lugar de fala de cada uma das professoras se mostra como lugar de empoderamento, de quem correu atrás dos “sonhos”, “desejos”, de quem venceu uma estrutura que está organizada para nos dizer não: não é nosso lugar, não conseguiremos ser ouvidos, nosso conhecimento não é científico porque tem muita subjetividade, muita conotação pessoal. O controle da ciência e do que é científico sempre foi dominado pelos brancos. Uma narrativa potente como a das professoras e suas ações antirracistas podem ser questionadas pela branquitude, no entanto, o que nos fica de fato é que essas mulheres negras, professoras, saíram de uma estrutura do não lugar, para protagonizarem suas vidas, apesar de terem sido

excluídas, discriminadas e violentadas por um sistema que está organizado para essas ações, elas conseguem se fazer ouvir, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, elas se formam, e para além, estão formando outras crianças negras, com o cuidado, a representatividade e a valorização dessas crianças, para se reconhecerem como detentoras dos mesmos direitos que a branquitude sempre teve acesso.

Esse país foi construído com uma política racista e segregacionista, colocaram-nos, trabalhadores, pretas e pretos, o mais distante das cidades, em suas periferias, as melhores escolas são brancas e não são as mais próximas a nós. As barreiras sociais construídas para que nós negros não tenhamos acesso à cultura que eles consideram válida, ainda conseguiu nos dizer que a nossa cultura, os nossos saberes, as nossas experiências não são válidas, não atendem aos anseios da branquitude e, por isso, menosprezam, chamam de folclore, porque conhecimento “cult” é só o da universidade, filme “cult” é o que você precisa dominar conhecimentos das ciências brancas para compreender, arte é só as dos clássicos, que ficam fechadas em museus, que não teremos acesso, mas ainda assim, os brancos nos falam de oportunidades para a população negra, falam que nos dando oportunidade, nos alcançamos sucesso, quais são essas oportunidades? E quais os espaços que alcançamos sem nos adoecemos? Sem pensarmos que não seremos capazes porque a violência da branquitude nos direciona a desistência. Qual espaço conquistamos sem termos que enfrentar todos os dias o racismo? O machismo e a misoginia? “você deveria estar sambando e não tentando ser supervisora”, uma das professoras ouviu isso numa escola, de um colega, também professor, é necessário ainda dizer do que necessitamos?

O que nós realmente necessitamos são de escolas que valorizem nossa cultura e diversidade, com professores especialistas nos conhecimentos ancestrais da população negra, com acesso a psicólogos para as crianças, para que saibam lidar com as mazelas que o racismo nos causa e os traumas que produzem em nossas crianças e jovens, necessitamos de professores que sejam representatividade, para que as crianças negras saibam que nosso lugar é todo lugar. Para que essas crianças saibam que a sociedade brasileira foi construída com a força de nossos ancestrais e, que essa busca constante por liberdade, se mantém acessa a partir das faíscas de nossos sonhos. Toda conquista do movimento negro foi com luta e enfrentamento, não ganhamos nada, nada nos foi dado e nem será, porque nós continuaremos resistindo, reagindo e conquistando nossos direitos, assim como nossas professoras vêm transformando a realidade das crianças negras nas escolas em que atuam, cota não é esmola, é direito e reparação social. Ainda há um longo debate pela luta para permanência de nossos

cotistas nas instituições, ainda são necessários os avanços para políticas de cotas nas nossas pós-graduações, seguiremos lutando.

E a branquitude que tendo acesso ao material, desejar compartilhar da luta antirracista, comece abandonando privilégios, questione os lugares que frequenta, aos universitários, questione a comodidade de sua militância acadêmica, onde falamos para nós mesmos. Não diga que não é racista sendo branco, não diga que não é machista sendo homem, se pergunte como fazer para desconstruir seu racismo, machismo, homofobia, se questionar já um início à reflexão. Estamos distantes do fim dessa luta, mas não desistiremos. Novas conquistas são possíveis.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Edição do Kindle.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**, vol. 11, nº 30, 1997.
- ARAÚJO, Emannel. Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. A luta contra o racismo e a questão da identidade negra no Brasil. **Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 163-191, Jan.-Jun. 2018.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>.
- BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Edição organizada por Marcos Chor Maio. São Paulo: Sociologia e Política, 2010. 192 p.
- BILGE, SIRMA. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, nº 225, p. 70-88, 2009-1. Disponível em: URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.
- BRASIL. **Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument. Acesso em: 15 jun. 2018.
- BRITO, Elenice. Ações Afirmativas: um bom caminho a percorrer. In: GOMES, Nilma; MARTINS, Aracy (org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BUTLER, JUDITH. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estud. av.** [online]. 2003, vol.17, n.49, pp.117-133. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 480 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4).

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber . **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 139-167.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRUZ, Mariléia do Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFCE. Fortaleza, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, n. 23, P. 100-122, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, 224 p.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 555-569, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Viviane Barboza, SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra: entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. 2016.

FERRARI, Anderson. Bullying – O desafio do combate à discriminação na escola. **Instrumento- Rev. Est. Pesq.** Ed. Juiz de Fora, n.7, 2011.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. Espaços de sociabilidade e ações anti-racismo no cotidiano das elites negras na cidade de São Paulo: busca por projeção individual e legitimidade de grupo (1900-1940). **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 40 - 57, out. 2010. ISSN 2176-8943. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62787/61922>>. Acesso em: 12 jan. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.62787>.

FERREIRA, Ricardo Franklin e CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 31, nº 2, p. 374-389, 2011.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002. (1 ed. 1996, Série Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo**. Tradução do francês para o espanhol de Alfredo Tzveibel. Buenos Aires: Editorial Allamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, 1993, 209 p.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Editora: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: _____. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.225-233.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais: construindo um país dividido? **Econômica**: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Niterói, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa.

GÓES, Carlos; DUQUE, Daniel. **Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda**: fatos, dados e soluções. Nota de Política Pública n. 01/2016. São Paulo: Instituto Mercado Popular.

GÓIS, João B. Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 16, nº 3, p. 743-768, setembro-dezembro/2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção dos saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 de julho de 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando uma raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, nº 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição do Kindle.

GOMES, Nilma. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. (Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Izaú Veras. Narrativas estudantis negras: Sentidos da Educação Física escolar para a educação étnico-racial. In: XI COPENE. (Re) existência intelectual negra e ancestral. 18 anos de resistência. Outubro de 2018. Uberlândia. MG.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 134-158, set/out/nov/dez 2000.

GONÇALVES, Renata; AMBAR, Gabrielle. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 19, nº 34, p. 202-213, jan./jun. 2015.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil. IV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. **Anais**. Rio de Janeiro, 29 a 31 de outubro de 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%201983original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

GONZALES, Lélia. HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAAS, Celia Maria, & LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 93, nº 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1. p. 61-73, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Olhares negros, raça e representação**. Editora Elefante. 2019, 356p. Edição do Kindle.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [et al.]. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p.: il.

JESUS, Carolina Maria de (1983). **Quarto de despejo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1983

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227161, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. (2015). Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, nº 157, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; KECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. 189

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... COMUNICAÇÃO APRESENTADA NA V ANPED SUL. **Anais** – Curitiba, abril, 2004. Disponível em: [Http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm](http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm). Acesso em 03 de abril de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LORDE, Audre. Não há hierarquias de opressão. In:_____. **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Edições Lesbofeministas Independentes. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99741/AUDRE%20LORDE.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, vol.3, nº 1, 2014.

MALATIAN, Teresa. Memória e contra-memória da frente negra brasileira. XXIX SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL. **Anais**. 2017.
https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502054947_ARQUIVO_MALATIAN_ANPUH2017.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Ana Paula Antunes . O Sujeito nas ondas do Feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia** , v. 4, p. 231-245, 2015.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert M. **Cinderela Negra – A Saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 17.

MEYER, Dagmar Ester. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **1945 – Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papyrus,1990. Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo** 1 Núbia Regina Moreira. Campinas, SP: [s. n.], 2007. Tese (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República (21-67) In: OLIVEIRA, Iolanda (coord.). **Relações Raciais e Educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. IN: GONÇALVES e Silva, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça**

econômica /organização. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. PALESTRA PROFERIDA NO 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 05/11/03. **Anais**. Disponível em: <
<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: 15 jul., 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf Acesso em: 30 jan. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estud. av.** [online], vol.18, n.50, p.209-224, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo declarado. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, 6-7, p. 259-265, 1982c.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Antônio de Assis Cruz. Estudo sobre o desempenho de estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Maranhão. **Tópicos Educacionais**, Recife, vol.20, nº1, jan/jun. 2014.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. [Editorial]. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, p.27-42, abr., 2001.

OLIVEIRA, Gedeon José de. **A Contra- História Da Luta Das Raças**. Disponível em:
http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Oliveira1.pdf. 2009. Acesso em: 13 fev. 2019.

OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira de; MENEGHEL, Stela Nazareth; BERNARDES, Jefferson de Souza. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, vol. 21, nº 2, p. 266-274, Ago. 2009 Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200014>.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 190 f.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão.** Salvador: EDUFBA, 2013.

PARÁISO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação.** Porto Alegre, vpl. 38, nº 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

PEREIRA, Amilcar A. **O Mundo Negro: a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** 2010. Tese (doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Amilcar A. **O “mundo negro”:** relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013. 344 p.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade.** Ponta Grossa: Editora UEG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 64.

PNLD. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. / **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

POCAHY, Fernando A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática conceito feminista. **Textura,** Canoas, nº 23, p.18-30, jan./jun. 2011.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1 Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. **Estudos Feministas,** vol. 14, nº 3, p. 801-811, 2006.

ROSE, Nikolas. The politics of life itself. **Theory, Culture & Society,** v. 18, n. 6, p. 1-30, 2001.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: file:///D:/Temp/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

RUSSELL, Diana. **Discurso introdutório apresentado ao Simpósio das Nações Unidas sobre Femicídio em 26/11/2012.**
http://www.dianarussell.com/f/Defining_Femicide_United_Nations_Speech_by_Diana_E._H._Russell_Ph.D.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

SANTOS, Adilson Pereira. **Implementação da lei de cotas em três Universidades Federais Mineiras.** 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AWKLUIJ/1/tese_adilson_pereira_dos_santos.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira dos. **Tranças, turbantes e empoderamento de mulheres negras: artefatos de moda como tecnologias de gênero e raça no evento Afro Chic (Curitiba-Pr).** 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SANTOS, Elândia dos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GONZAGA, Yone Maria. Relações Étnico-raciais, educação infantil e direitos humanos: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Ano 2, nº 3, abril/2017.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambient. soc.** [online]. 2002, n.10, pp.129-136. ISSN 1414-753X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>.

SEBAJE, Glória Maria Gomes Chagas. O bullying e a criança negra na escola pública, até quando? IN: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Prêmio Mulheres Negras Contam sua História.** 2013. Brasília: Presidência da República, 2013.

SEGATO, Rita L. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, nº 68, p. 76-87, dez/fev. 2005/2006.

SILVA, Ana Célia. Movimento Negro Brasileiro: e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 11, nº 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.

SILVA, José Carlos Gomes da. **História de vida, produção literária e trajetórias urbanas da escritora negra Carolina Maria de Jesus.** Disponível em: http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/carolina_maria_de_jesus_biografia.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Roberto (org.).

Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p. : il.

SILVA, Petronilha Beatriz G.; BARBOSA, Lúcia M. de A. **Pensamento Negro em Educação no Brasil:** expressões do Movimento Negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz G. **Em busca de compreensão de pensamentos negros em educação.** Pretoria, University of South África, 1996. (Relatório de pesquisa).

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, vol. 63, n° 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor,** Porto Alegre, v.11, n° 44, p. 29-30, out./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano; SPINDLER, Giselle. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. **Psicologia & Sociedade,** vol. 26, n°2, p. 323-334, 2014.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação (Expositor da sessão especial A questão da diferença na Educação). In: Reunião anual da ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>> Acesso em: 27 mai. 2006.

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

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais,** Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, 2016.

SOJOURNER, Truth. **Ain't I a Woman?|| Women's Convention.** Akron, Ohio, 28-29. May 1851.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

TELES, Tayson Ribeiro. Política De Cotas Do Ensino Superior Brasileiro: Uma Análise Percuciente. **Faciem Do Princípio Constitucional da Igualdade. Constituição, Economia e Desenvolvimento:** Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, vol. 7, n. 12, p. 233-255, jan-jun. 2015.

WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Tradução Betúlia Machado, Maria José Silveira, Peg Bodelson. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista ABPN**, vol. 1, nº 1, . 8-17, março-junho de 2010.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICE A - Roteiro para as entrevistas

Antes de entrar na universidade; infância e escolarização

1. Fale um pouco da sua composição familiar. Com quem você morava? Tem irmãs ou irmãos? Quantos?
2. Infância e escola – Fale um pouco das escolas em que você estudou desde a infância.
3. Era perto da sua casa? Alguém te levava para a escola? Quem? Qual o meio de transporte utilizava para ir à escola? Era pública ou privada?
4. Fale um pouco da sua relação com as suas professoras. Você seria capaz de se lembrar de professoras mulheres que a marcaram? Positivamente e negativamente. Fale um pouco sobre essas marcas das professoras na sua constituição pessoal.
5. Fale um pouco sobre a relação com os colegas na escola. Você se lembra do seu desempenho?
6. Já foi reprovada alguma vez no Ensino Fundamental? (1º ao 9º ano)

Adolescência e família

7. Contribuiu financeiramente para o sustento da sua família na adolescência? De que maneira?
8. Qual o seu primeiro emprego? Quais suas lembranças sobre ele?
9. Fale um pouco sobre os seus estudos no Ensino Médio. Coursou em escola pública ou particular? Foi reprovada em algum ano?
10. Se cursou o Ensino Médio trabalhando, como foi este período? Fez algum curso complementar ou profissionalizante durante o Ensino Médio? Se sim, qual?
11. Fez algum curso preparatório para prestar o vestibular? Em instituição pública ou privada? Por quanto tempo? Fale um pouco como ficou sabendo do sistema de cotas.

Ensino Superior – Entrada por cotas

12. O que motivou a escolha pelo curso? O curso que você fez foi sua primeira opção? Se não, qual curso você desejou? O que motivou pela escolha da universidade?
13. Quantas pessoas da sua família possuem formação em cursos superiores? Quais cursos? Qual grau de parentesco?

14. O que significou para você entrar na Universidade pelo sistema de cotas? Encontrou alguma dificuldade no Ensino Superior? Se sim, qual ou quais? Se sim, como conseguiu contorná-las?
15. Participou de algum coletivo, movimento social, projeto de pesquisa, ensino ou extensão dentro da Universidade? Se sim, quais?
16. As práticas pedagógicas durante o período de formação prepararam para o debate de gênero e raça na escola? Se sim ou não, fale um pouco sobre isso.

Formação em diálogo com a atuação docente atual

17. Relacionando sua trajetória de vida e acadêmica, como você constitui suas práticas e repertórios em diálogo com a educação?
18. Qual sua compreensão sobre o papel da escola na vida dos estudantes?
19. Quais são suas atividades relacionadas ao debate racial e de gênero na escola hoje? Elas ocorrem?
20. Analisando a sua trajetória como estudante e sobre você ter utilizado o sistema de cotas e ter passado pela universidade pública, como você relaciona sua prática e a sua atuação na problematização das relações de gênero e étnico-raciais na escola?
21. Você considera que suas práticas contribuem para relações mais iguais entre as raças e gêneros? Quais são as suas motivações para isso? Em que grau você considera que a Universidade a ajudou nisso?
22. Quais suas contribuições para que suas alunas e alunos resistam aos preconceitos?
23. Você consegue analisar avanços nas disputas em torno da temática racial e de gênero atualmente?

ANEXO A - Estrutura Curricular do curso de Pedagogia-FAE UEMG – BH

O **Curso de Pedagogia da FAE/UEMG/CBH** destina à formação de profissionais para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Conhecimentos sobre gestão são oferecidos como subsídio à compreensão e exercício da função de gestor na docência, no planejamento, na pesquisa, na coordenação e avaliação da ação educativa em espaços escolares e não escolares.

Habilitação: Licenciatura para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Áreas de atuação do Pedagogo:

- Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. e nas Disciplinas Pedagógicas para formação de professores do Curso Normal do Ensino Médio;
- Gestão pedagógica escolar (administração, supervisão, inspeção, coordenação e orientação);
- Gestão de processos educativos em espaços não escolares.

Organização Curricular

O Currículo está organizado em oito Núcleos Formativos semestrais (quatro anos), estruturados em Eixos Temáticos. Esses eixos contemplam áreas do conhecimento que fundamentam os estudos sobre educação, do ponto de vista teórico e prático para formação do profissional da Pedagogia. São eles:

NF 1 - Contextos sociais, culturais e educacionais;

NF 2 - O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais;

NF 3 - O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

NF 4 - O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

NF 5 - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

NF 6 - Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

NF 7 - Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

NF 8 - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto Pedagógico do Curso propicia aporte teórico, metodológico e político para inserção do Pedagogo no mundo do trabalho - capacitado para analisar e questionar a realidade em que está inserido e para fazer as necessárias intervenções entre as questões educativas e sociais.

Carga horária total: 3697h

Disciplinas: 2880h

Práticas Pedagógicas de Formação: 817h

Turnos de funcionamento: Manhã/ Tarde / Noite

Número de vagas semestrais autorizado: 120

Formas de Ingresso: Vestibular; ENEN/SISU; Transferência Externa e Obtenção de Novo Título

1º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Pedagogia e sua Multidimensionalidade	54
História da Educação: Educação na Formação Social Moderna	54
Estudos Filosóficos: Sociedade e Educação	54
Psicologia da Educação: Teorias Psicológicas e Práticas Educativas	54
Sociologia: Sociedade e Educação	54
Didática: Pensamento Educacional e Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação	72
Língua Portuguesa	36
Pesquisa em Educação	36
Prática Pedagógica de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Total	450

2º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
História da Educação: Educação na Formação Social Moderna e na Sociedade Brasileira	72
Estudos Filosóficos: Epistemologias da Educação	72
Sociologia: Sociedade e Educação	54
Psicologia da Educação para a Educação Infantil	72
Antropologia: Cultura, Sociedade e Educação	54
Didática: Processos de Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Educação e Tecnologia: Sociedade da Informação e do Conhecimento	36
Pesquisa em Educação	36
Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica – AIP	36
Estágio Supervisionado	30
Práticas Pedagógicas	15
Total	531

3º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
História da Educação: Bases Sociais, Políticas do Pensamento Educacional Brasileiro	54
Antropologia: Cultura Brasileira	54
Psicologia da Educação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Estudos dos Conteúdos – Ciências da Natureza: Desenvolvimento da Criança na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Didática: Planejamento e Avaliação no Processo Pedagógico	72
Organização Curricular da Educação Básica	72
Estudos sobre Estatística Aplicada à Educação	54
Pesquisa em Educação	36
Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Estágio Supervisionado	36
Práticas Pedagógicas	20
Total	542

4º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Psicologia da Educação para a Educação de Jovens e Adultos	54
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Pesquisa em Educação	36
Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Estágio Supervisionado	36
Práticas Pedagógicas	20
Total	542

5º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Pedagogia e sua Multidimensionalidade	54

Organização Curricular da Educação Básica	72
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Organização e Funcionamento do Sistema Educacional – Educação Básica	54
Gestão da Escola na Educação Básica	72
Pesquisa em Educação	54
Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Estágio Supervisionado	36
Práticas de Pesquisa	20
Práticas Pedagógicas	25
Total	567

6º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Estudos Sobre Necessidades Educacionais Especiais	72
Arte na Educação: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta	72
Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Educação e Tecnologia: Mediação Tecnológica	36
Práticas Pedagógicas de Formação: - Atividade de Integração Pedagógica – AIP	36
Estágio Supervisionado	84
Prática de Pesquisa	20
Práticas Pedagógicas	20
Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	36
Total	610

7º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Estudos Filosóficos: Ética na Formação do Educador	54
Organização Social e Técnica do Trabalho	54

Capitalista: Profissão Docente	
Arte: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Matemática: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Sala de aula: Espaço Social, Cultural e Histórico	54
Educação Física: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	54
Educação e Tecnologia: Mídias e Educação	36
Práticas Pedagógicas de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Estágio Supervisionado	84
Prática de Pesquisa	20
Práticas Pedagógicas	20
Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	36
Total	610

8º período

Disciplina	Carga Horária (h/a)
Organização e Funcionamento do Sistema Educacional: Educação Básica	72
Geografia e História: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Gestão da escola na Educação Básica	72
Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	54
Avaliação Educacional – Sistemas e Instituições	54
Políticas Públicas para Educação Básica	72
Educação e Tecnologia: Informática Educativa	36
Práticas Pedagógicas de Formação - Atividade de Integração Pedagógica - AIP	36
Estágio Supervisionado	54
Prática de Pesquisa	20
Práticas Pedagógicas	20
Trabalho de Conclusão de Curso: Elaboração de Monografia	36
Total	580