



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É POSSÍVEL? TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS NEGRAS COTISTAS

Kelly da Silva¹

Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ubá, Departamento de Ciências Humanas e Linguagens, Ubá, MG, Brasil.

Anderson Ferrari²

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, departamento, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Resumo: Este texto traz as narrativas que dão materialidade às histórias e às experiências de cinco professoras negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e que respondem à questão: como se constituíram como professoras? Estamos 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. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas buscando as memórias da trajetória de formação fundamentadas na perspectiva pós-estruturalista com inspiração em Michel Foucault e sua análise histórica dos sujeitos.

Palavras-chaves: gênero; narrativas; história; mulheres negras; educação.

ANTI-RACIST EDUCATION IS POSSIBLE? TRAJECTORY OF BLACK FEMALE TEACHERS

Abstract: Are the narratives that give materiality to the stories and experiences of five black female quota students in the Pedagogy course at the State University of Minas Gerais (UEMG) and that answer the question of how they were constituted as teachers? We are considering that becoming a teacher tells of a continuous process that goes from entering graduation to issues of teaching practice that constantly call us to place our ways of thinking and acting under suspicion, which makes us desubjective-subjective. As

¹ Licenciatura em Pedagogia pela UFV, Mestra e Doutora em Educação pela UFJF. Professora da UEMG-Ubá. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Reafirmação Afrodescendente (NERA). E-mail: kelly.silva@uemg.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6092-8749>.

² Licenciado e Bacharel em História pela UERJ, Mestre em Educação pela UFJF e Doutor pela Unicamp. Professor da UFJF, professor permanente do PPGE/UFJF, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED/UFJF). E-mail: aferrari13@globocom.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5681-0753>



methodological procedures, semi-structured interviews were carried out seeking the memories of the formation trajectory based on the post-structuralist perspective inspired by Michel Foucault and his historical analysis of the subjects.

Keywords: gender; narratives. history; black women; education.

¿ES POSIBLE LA EDUCACIÓN ANTIRACISTA? TRAYECTORIA DE LAS PROFESORAS NEGRAS

Resumen: ¿Son las narrativas que dan materialidad a las historias y las vivencias de cinco docentes negras cuotistas del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Minas Gerais (UEMG) y que responden a la pregunta de cómo se constituyeron como docentes? Estamos considerando que convertirse en docente habla de un proceso continuo que va del ingreso a la graduación hasta cuestiones de la práctica docente que constantemente nos llaman a poner bajo sospecha nuestras formas de pensar y actuar, lo que nos desubjetiva-subjetiva. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas en busca de recuerdos de la trayectoria formativa a partir de la perspectiva postestructuralista inspirada en Michel Foucault y su análisis histórico de los sujetos.

Palabras clave: género; narrativas; historia; mujeres negras; educación.

L'ÉDUCATION ANTIRACISTE EST-ELLE POSSIBLE ? TRAJECTOIRE DES ENSEIGNANTES NOIRES

Resumé : Ce texte rassemble les récits qui matérialisent les récits et les expériences de cinq enseignantes du quota noir du cours de Pédagogie de l'Université d'État du Minas Gerais (UEMG) et qui répondent à la question : comment se sont-elles constituées en tant qu'enseignantes ? On considère que devenir enseignant s'agit d'un processus continu qui va de l'entrée en diplôme à des enjeux de pratiques enseignantes qui nous appellent constamment à mettre en question nos manières de penser et d'agir, ce qui nous rend désubjectivement-subjectifs. Pour la collecte des données, des entretiens semi-directifs ont été menés à la recherche des mémoires de la trajectoire de formation à partir de la perspective post-structuraliste inspirée de Michel Foucault et de son analyse historique des sujets.

Mots-clés : genre ; recits ; histoire ; femme noire ; éducation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa mais abrangente na área da Educação interessada na trajetória de mulheres negras que ingressaram na Universidade pelo sistema de cotas e seus desdobramentos no contexto da sala de aula. O trabalho foi realizado com as egressas cotistas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Belo Horizonte. A UEMG



implementou o sistema de cotas no ano de 2004, sendo uma das primeiras universidades públicas a adotar essa política. As estudantes que ingressaram nesta primeira turma concluíram sua formação inicial entre os anos de 2008 e 2009 e, atualmente, se encontram em sala de aula no exercício da docência. Todas se identificaram como negras, sendo as primeiras da família a ingressarem no curso superior, tendo hoje idades que variam de 32 a 47 anos.

As questões de investigação se deram em torno da trajetória dessas mulheres, nas suas relações com a formação na Universidade e os efeitos nos seus modos de subjetivação e de constituição como professoras negras. Como essas mulheres acessaram a Universidade? Quais suas trajetórias de escolarização? Quais os efeitos dessa formação nas suas práticas atuais? Conhecer a trajetória dessas mulheres significa reconhecer e analisar, historicamente, os avanços e as conquistas do movimento negro na vida da população negra, assim como os desafios e as potencialidades ainda existentes para as temáticas de gênero e raça.

Sobre os caminhos da pesquisa, consideramos importante destacar que é o referencial teórico pós-estruturalista que orienta nossas análises. Guacira Lopes Louro (2006), no desafio de esclarecer o que significa fazer pesquisa em gênero, sexualidade e educação na perspectiva pós-estruturalista, nos provoca a pensar que a forma como escrevemos declara como pensamos e conhecemos. Nesse sentido, nosso entendimento de gênero está centrado na historicidade deste conceito, na sua construção como resultado de disputa discursiva, atravessado por relações de saber-poder (FOUCAULT, 1988). Eis, dessa forma, uma perspectiva de análise histórica que se amplia para o entendimento de raça, negando o caráter de essência ou algo natural tanto para as relações de gênero quanto para as questões raciais. Assim, buscamos problematizar como as egressas cotistas constroem suas identidades como professoras e como o fazer-se professora diz de um processo contínuo que vai da entrada na graduação às questões do exercício da docência; o que nos convoca, constantemente, a colocarmos nossas formas de pensar e agir sob suspeita e que nos dessubjetiva-subjetiva. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam, especialmente dois deles, branco/negro e homem/mulher.

Como procedimento metodológico, adotamos as entrevistas semi-estruturadas para construir as narrativas sobre as trajetórias pessoais e profissionais das cinco



professoras entrevistadas. A entrevista semi-estruturada se organiza a partir de uma lista de questões para serem respondidas, como se fosse uma orientação e respeitando certa flexibilidade. As questões não precisam acompanhar a ordem prevista e podem ser elaboradas novas perguntas no decorrer da entrevista. Assim, as narrativas caracterizam-se pela oportunidade de compartilhar memórias e histórias com mulheres negras que, ao se disporem a participar, ressignificaram suas lembranças e suas trajetórias, tornando-se sujeitos da sua história. Narrar é um processo individual que ocorre por meio das memórias, da seleção e avaliação do que querem recortar para compor suas trajetórias e suas representações de mundo. Existem narrativas que estão imersas em identidades construídas em uma sociedade racista, de maneira que podem ser consideradas como narrativas de resistência. São escritas de si que contribuem para superação de silenciamento e traumas vividos. Escritas que interrogam as condições e os efeitos das situações de opressão assujeitadoras. Narrar as histórias de professoras negras é uma aposta por novas experiências, novos olhares, além de descortinar práticas que ainda persistem racistas e machistas no cotidiano de nossas escolas, permitindo ainda novas possibilidades de pensar essas práticas e seus combates como relações de poder.

FEMINISMO NEGRO E 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 a 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), Audre Lorde (2015) questionavam, há bastante tempo, as opressões ignoradas por que passam as mulheres negras, como podemos observar no livro “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis. 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 mais mal 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 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 foi responsável 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 resultantes 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 propostas 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 é chamado 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.

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 se 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.

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 (2000), 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. Assim, temos 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 e 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 iniciano 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, 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 Nascimento³. 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

³ 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.



(2004). Tratava-se de uma maioria da 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.

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 haja 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 ⁴– 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).

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

⁴ 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.



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-la 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.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), ocorreu 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).

O histórico das legislações a respeito da incorporação do ensino da temática étnico - racial, mostra um processo gradativo na construção da ascensão de uma educação voltada a relações raciais constituídas sobre outras perspectivas. Sendo a educação uma Viga de resistência contínua para os movimentos sociais, em especial o negro, estes se ocuparam de anunciar o silenciamento sobre a questão racial nas escolas. Tal silenciamento contraditoriamente recai em uma escolha de ocultar um tema que atravessa as relações sociais brasileiras e se verte nas escolas. A falha no enfrentamento dessa questão se reflete intensamente, nas atitudes discriminatórias, nos casos em que a questão racial desponta nas salas de aula. (CRUZ, 2020, p. 125-126)

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 deu 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?

NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS NEGRAS: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É POSSÍVEL



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:

Pesquisadora: -Relacionando sua trajetória de vida e acadêmica, como vocês constituem suas práticas e repertórios em diálogo com a educação?

Claudia⁵: 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.

⁵ Todos os nomes das mulheres negras participantes são fictícios, mantendo, assim, o anonimato. As falas serão apresentadas sempre em itálico para diferenciar das citações.



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 Claudia apresenta, já no início, a difícil realidade de ser negra neste 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 Claudia ao trabalho. Claudia 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 Claudia 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 Claudia exemplificam esse fenômeno que lutamos para combater em nossa “cultura”.

Para além do ato racista do colega de trabalho, Claudia 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 que 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.

Pesquisadora: *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 Baetrix 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.

Compreendemos 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 autorrejeição 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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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 às relações sociais tecidas.

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 a que a branquitude sempre teve acesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: *Letramento*, 2018.

BILGE, SIRMA. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, n° 225, p. 70-88, 2009-1. Disponível em: URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: *Contexto*, 2010.

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.

CRUZ, Ana Cristina. Apontamentos e Bases Epistemológicas entre Formação Docente e Currículo: Desafios Contemporâneos Para Uma Educação Antirracista. *Revista da ABPN*• v.12, nº32 março–maio 2020, p.120-139.

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.

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>.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: *Graal*, 1988.

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).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 23, p. 75-85, 2007.

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. 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. 2005.

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.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro. *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.

LORDE, Audre. Não há hierarquias de opressão. In: _____. *Textos escolhidos de Audre Lorde. Edições Lesbosfeministas Independentes*. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99741/AUDRE%20LORDE.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MALATIAN, Teresa. Memória e contra-memória da frente negra brasileira, *XXIX Simpósio de História Nacional*. 2017. <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502054947_ARQUIVO_MALATIAN_A_NPUH2017.pdf> Acesso em: 15 fev. 2019.

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.

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. 2018.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.* [online], vol.18, n.50, p.209-224, 2004.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PEREIRA, Amílcar 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, Amílcar A. O “mundo negro”: relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil. *Rio de Janeiro: Pallas/Faperj*, 2013. 344 p.

POCAHY, Fernando A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática conceito feminista. *Textura*, Canoas, nº 23, p.18-30, jan./jun. 2011.

POCAHY, Fernando A. O que é lugar de fala. Belo Horizonte (MG): *Letramento*: Justificando, 2017.

SANTOS, Adilson Pereira. Implementação da lei de cotas em três Universidades Federais Mineiras. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AWKLUJ/1/tese_adilson_pereira_dos_santos.pdf> Acesso em 18 de dezembro de 2019.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. *Cafajeste. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 143, p. 516-537, agosto de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200010>.

SILVA, Ana Célia. Movimento Negro Brasileiro: e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol. 11, nº 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.



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.

_____. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor, Porto Alegre*, v.11, n° 44, p. 29-30, out./dez. 2000.

Recebido em: 25/07/2021

Aprovado em: 01/10/2021