

Branquitude, racismo e sexismo em docências realizadas por mulheres negras no ensino de história

Carla Beatriz Meinerz¹ 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Priscila de Souza Santos² 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Priscila Nunes Pereira³ 

Secretaria Municipal de Educação - Guaíba/RS

Dossiê | Dossier | Dossier

DOI do artigo: 10.22481/odeere.v6i01.8535

RESUMO

Objetiva-se no texto analisar o ensino de história na formação inicial e continuada, através do estágio docente obrigatório em espaços escolares, tematizando o racismo institucional e o sexismo. O conceito de racismo institucional será interseccionado com o de sexismo, pois a análise destaca fenômenos observados com jovens estudantes negras, licenciandas do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sob a perspectiva da abordagem qualitativa, consideram-se as práticas pedagógicas, construídas em processos de ensino e pesquisa, desenvolvidas a partir de autorreflexões e entrevistas abertas com estudantes negras em formação inicial. Problematisa-se a presença da branquitude, do sexismo e do racismo nas formas de viver e pensar essas práticas pedagógicas. Fundamenta-se em autoras como bell hooks, Grada Kilomba, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em associação com produções do campo específico do ensino de história no Brasil. As considerações parciais apontam a presença hegemônica das maneiras de agir e de pensar da branquitude no imaginário das comunidades escolares e universitárias, produzindo ações de discriminação racial e de gênero.

Palavras-chave: Ensino de História; Branquitude; Racismo; Sexismo; Estágios Curriculares Obrigatórios.

Whiteness, racism and sexism in teaching carried out by black women in history teaching

ABSTRACT

The intention of the text is to analyze the teaching of history in initial and continuing education, through the mandatory teaching internship in school spaces, focusing on institutional racism and sexism. The concept of institutional racism will be intersected with that of sexism, as the analysis highlights phenomena observed with young black female students, graduates of the History Course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). From the perspective of the qualitative approach, pedagogical practices, built on teaching and research processes, developed from self-reflections and open interviews with black women in initial training, are considered. The presence of whiteness, sexism and racism in the ways of living and thinking about these pedagogical practices is problematized. It is based on authors such as bell hooks, Grada Kilomba, Nilma Lino Gomes and Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, in association with productions in the specific field of history teaching in Brazil. Partial considerations point to the hegemonic presence of ways of acting and

¹ Docente no Departamento de Ensino e Currículo e na linha Educação, Culturas e Humanidades do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, pesquisa e colabora em ações de ensino e extensão vinculadas à Educação Antirracista, Encontro de Saberes, Quilombismo, Educação Escolar Quilombola, Ações Afirmativas, Movimento Negro e Educação. E-mail: carlameinerz@gmail.com

² Graduada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: prisciladss30@gmail.com

³ Professora de História na rede municipal de Guaíba-RS. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Licenciada em História pela UFRGS. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pesquiso e vivo na área da Educação das Relações Étnico-Raciais, professoras negras, ações afirmativas e ensino de história. Integrante do Coletivo Atinuké-Grupos de estudos sobre o pensamento de mulheres negras. E-mail: priscila.ufrgs@gmail.com

thinking of whiteness in the imaginary of school and university communities, producing actions of racial and gender discrimination

Keywords: History teaching; Whiteness; Racism; Sexism; Mandatory Curricular Internships.

Submetido em: 28 de abr. de 2021 | **Aceito em:** 08 de jun. de 2021

Horizontes iniciais: corpos negros no ensino

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros⁴.

O presente artigo surge a partir da experiência vivenciada pelas duas autoras, que compartilharam, na qualidade de professora supervisora branca e de estudante negra, a prática da docência em estágios curriculares obrigatórios, realizada em escolas públicas da educação básica, como etapas principais do processo de formação na licenciatura em história. Conecta-se com as experiências de uma professora negra de história em atuação na escola básica, numa rede de ensino público da região metropolitana de Porto Alegre. O lugar de enunciação de cada uma enseja destacar o espaço privilegiado das pessoas brancas no Brasil e as possibilidades do diálogo para a desestabilização dos benefícios historicamente naturalizados. Trata-se de um processo forjado por elementos de autorreflexão e reflexão compartilhada, fundamentados na perspectiva de que todo professor é também um pesquisador, na medida em que interroga sua própria experiência laboral e formativa⁵.

O lugar de enunciação de cada uma, por si só, já pode apontar o que se deseja tematizar: o espaço privilegiado das pessoas brancas nascidas em solo brasileiro e sua contribuição, ou não, para a manutenção de tais benefícios, historicamente naturalizados. Por que são tão poucos os intelectuais negros a assumir a cátedra no Brasil? Igualmente pode-se questionar os caminhos tortuosos de implementação das políticas de cotas raciais para ingresso de estudantes negros nas universidades nacionais.

⁴ GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 94.

⁵ NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

Defendemos a busca de pequenas compreensões de nós mesmas, para qualificarmos nossa ação interativa como educadoras. Atuamos numa função docente que tem dimensão pública e relacional. Enfocar-nos-emos na dimensão relacional e política da complexa prática de ensinar algo a alguém, em espaço institucional (Escola/Universidade). Perguntamo-nos: como me relaciono com o fato de ser responsável pela mediação de um grupo, de ter função pública e de ser referência de poder num grupo? Como ajo diante de situações desestabilizadoras que ocorrem em grupo? Como atuo quando me criticam ou me intimidam pelas ações ou expressões que manifesto? Como procedo quando vivencio discriminação ou preconceito no grupo em que estou? Essas questões nos ajudam a encontrar nosso lugar de escuta, pois escutar é uma face importante da capacidade dialógica de ensinar ou comunicar algo a alguém.

Ressaltamos o quanto aprender é vital, mas não há um único jeito de aprender ou ensinar, tampouco uma forma universal de desenvolver-se como ser humano. Os conhecimentos construídos em comunidades negras e indígenas apontam que uma das melhores formas de aprender é fazendo junto com os mais experientes, esse é um modelo generoso. Há modelos distintos de aprender, inclusive canonizados em teorias do currículo, didática, aprendizagem e ensino. Porém, a escola e a universidade, hegemonicamente, apostam numa forma que iremos tratar como colonizada⁶, aquela⁷ que ainda se pauta no subjugo pelo poder do saber escrito e restrito aos ambientes de supremacia branca. Desejamos expressar neste artigo as reflexões acerca de nossos próprios limites de fala e de escuta. Inspiramo-nos no estudo sobre método comunicacional de Muniz Sodré⁸, consolidando a ideia das possibilidades da “ciência do bem comum”.

Da leitura de Muniz Sodré, destacaremos a ideia de reconhecimento de cada uma/um como “sujeito do diálogo estrutural, inerente à ideia de *communicatio*”⁹. Reiteramos a proposição ética de busca de uma gênese positiva das possibilidades do diálogo no campo da docência, ancoradas na premissa de

⁶ CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.

⁷ GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

⁸ SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

⁹ *Ibidem*, p. 214.

que, ao se comunicar, a pessoa faz uma ação de interioridade destinada à exterioridade. Comunicar e dialogar são ações que, quando associadas, rompem com o imaginário transmissivo e desenvolvem prática conectiva, em seu aspecto de instauração de um comum possível e plural. Para essa conexão, há necessidade óbvia de rompimento com práticas racistas e sexista, pois partem da desconfiança na validade da fala do corpo não branco e não masculino.

A expressão *quebra de desconfianças*, como pressuposto analítico, indica uma possibilidade educativa fundamental em nossa escrita compartilhada. Emprestamos tal terminologia do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/ CP) 03/2004. Tal Parecer aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e, em sua redação, salienta-se a seguinte definição de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER):

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime¹⁰.

A ERER está radicalmente associada à ideia de quebra de desconfianças como estratégia de combate ao racismo e à discriminação racial, no cotidiano escolar. A complexidade da recepção dessa proposição, nas ações para a formação continuada de docentes, desvela as tensões presentes na adoção dessa política afirmativa. São as tensões próprias das relações raciais vividas no Brasil. Articula-se igualmente com a adoção de pedagogias direcionadas para a positivação das histórias e culturas negras, com o objetivo de “[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”. Tais estratégias resultam de demandas sociais construídas pelas pessoas negras no nosso país.

A ERER pode ser compreendida enquanto demanda social e, simultaneamente, política pública. Identificamos como demanda social, nesse caso, a luta pela equidade entre brancos e negros (oficialmente estendida para indígenas a partir da Lei 11.645/2008) como maneira de alcançar relações livres de

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004, p. 6.

racismo.

Começamos articulando essa reflexão com nosso tema, através do relato da experiência da professora estagiária, expresso nas peculiaridades da docência realizada, por meio do corpo e mente de uma jovem mulher negra. Vejamos:

Eu não imaginava que poderia passar por vivências que inicialmente não soube identificar como expressão do racismo estrutural, uma vez que o racismo faz com que nós, pessoas negras, culpemo-nos pelas situações vividas, mesmo quando de fato somos vítimas. Meu estágio numa turma de Ensino Médio, noturno, escola em comunidade periférica, foi compartilhado com uma colega também jovem e negra. Por vezes, na sala de aula, responsabilizava-me diante dos comportamentos dos alunos, quando eles diziam como deveríamos agir perante a agitação da turma, quando desdenhavam das atividades propostas e de nossa presença em sala de aula, e até com comentários sexualizados referentes aos nossos corpos ou ainda ofensas relacionadas a nossa capacidade intelectual. Essas atitudes dos jovens, incluindo pessoas negras, traziam questionamentos e desconfianças sobre nós mesmas e nosso trabalho, mesmo que nossos planos de aula e materiais didáticos tivessem aprovação tanto dos supervisores do estágio, na Universidade, quanto da professora titular da turma, na Escola. Ainda assim, experimentamos sentimento de culpa e fracasso diante das turmas. Somente após o término do estágio tivemos a possibilidade de refletir e perceber que, muitos dos problemas que tivemos, resultam do racismo estrutural, que opera conjuntamente com outros fatores, como contexto da instituição escolar escolhida, pessoas que compunham as turmas (público jovem adulto, alguns trabalhadores, todos em busca de concluir seus estudos), e também por nossas próprias subjetividades e expectativas criadas diante da oportunidade de lecionar a esse público escolar (autonarrativa da autora A).

No cerne desse relato está a desconfiança que se estabelece com as jovens professoras em estágio docente, capazes de incidir sobre sua autoestima e sobre sua autoconfiança. Tais sentimentos foram trazidos para as conversas com a professora supervisora, que igualmente se sentiu atravessada por dúvidas sobre como orientar, como escutar, como agir, uma vez que seus parâmetros de experiência docente têm o marcador da branquitude e tendem, inevitavelmente, a uma mentalidade de compreensão dos estudantes numa perspectiva freireana¹¹, na qual nem sempre as questões da interseção raça e gênero estão no

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

centro do debate. A leitura de bell hooks¹² foi fundamental para a continuidade da reflexão sobre a experiência vivida, que aqui se transforma em escrita compartilhada, resultante também do desenvolvimento de estudo na forma de Trabalho de Conclusão de Curso.

A feminista negra, estadunidense, bell hooks, afirma que a presença da tensão e do conflito, em suas ações como professora, fizeram com que frequentemente seus alunos não gostassem nem dela e nem das suas aulas. Ela conta:

Ensinando uma disciplina tradicional do ponto de vista pedagogia crítica, muitas vezes encontro alunos que fazem a seguinte queixa: 'Achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando de feminismo?' Às vezes acrescentam: de raça, de classe social¹³.

No caso da docência, o desafio das mulheres negras inicia com a própria existência dentro do espaço institucional escolar ou universitário, e segue com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e epistemológicas capazes de exigir mudanças nos paradigmas hegemônicos e socialmente compartilhados. Essa presença gera movimentos e sentimentos múltiplos. Nosso estudo observou que nem sempre as estudantes negras se sentem fortalecidas para lidar com tais sentimentos e movimentos de resistência. Atentamos para alguns indícios de fortalecimentos construídos nas relações pessoais, familiares e grupais – coletivos de estudantes negros, que as jovens relataram como importantes para lidar com desafios referentes às suas experiências de formação inicial.

Retomando a experiência de bell hooks, destacamos uma diferença em relação ao nosso estudo:

[...] quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo Freire com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) – que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca – que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar¹⁴.

Conforme destacado pela autora, o impacto das práticas pedagógicas dos professores negros, em sua própria trajetória escolar, fez total diferença para sua

¹² hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

¹³ Ibidem, p. 59.

¹⁴ Ibidem, p. 74.

formação enquanto mulher negra educadora, no contexto racista estadunidense. Para muitas mulheres negras brasileiras, esse impacto da presença negra que ampara e fortalece, por muitas vezes não vem da formação escolar ou acadêmica, mas dos percursos familiares, religiosos ou dos movimentos sociais.

Com relação à prática pedagógica, é preciso considerar que a aprendizagem se faz com constante exposição física e mental, tanto de alunas/os quanto de professores/as. Para Gomes¹⁵,

[...] a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos.

bell hooks aborda igualmente esse aspecto, afirmando a presença do corpo docente na qualidade de “[...] efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula”¹⁶.

Assim, corpos negros em sala de aula podem gerar novas possibilidades de ressignificações sociais, conflitando e rompendo com imaginários acerca das hierarquias e autoridades consolidadas. Tal presença ensina a todos sobre como lidar a corporeidade “[...] perceptível, não mais silenciada, não invisível e sim afirmada, que se apresenta pela ‘autoridade’ docente”¹⁷.

Quando mulheres negras rompem com os lugares que o senso comum julga ser os lugares corretos para elas, assumindo posições de professoras, acabam produzindo uma densidade simbólica que por si só fornece a possibilidade de interpelar as imagens controladoras sobre elas existentes¹⁸.

Segundo Nilma Lino Gomes¹⁹, corpos negros experimentam o duplo

¹⁵ GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003, p. 173.

¹⁶ hooks, op. cit., p. 183.

¹⁷ ALVES, Michele Lopes da S.; EITERER, Carmem Lúcia. O Ser e o Saber na Produção de uma Pedagogia Antirracista no Contexto Escolar: Corporeidade e Identidade Racial de Professoras Negras. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. Anais [...] Canoas: PPGEDU, 2019, p. 3.

¹⁸ COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

¹⁹ GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

movimento de regulação-emancipação, pois vivem o cotidiano de uma sociedade hierarquicamente racializada, caracterizada pelas leituras carregadas de estereótipos que os colocam como objeto público a ser assediado, exótico, agressivo e violento. No corpo negro feminino, essas regulações corporais desenvolvem imagens controladoras²⁰ que tentam limitar as experiências das mulheres negras, já que estas têm a potencialidade de ameaçar a condição social de privilégios da branquitude sexista e heteronormativa. A identidade negra, diretamente relacionada à corporeidade, forja-se no duplo movimento de regulação – exercido pelos controles racistas e sexistas – e de emancipação, desenvolvidos por meio de processos coletivos e individuais de sobrevivência. Ambos os movimentos afetam diretamente a construção da autoestima. Uma autoestima positivada, como proposta nas DCNERER, prevê a conscientização e a autodeterminação, estratégias de afrontamento às imagens reguladoras dos corpos e das experiências negras femininas.

Apresentaremos a seguir elementos de nossa compreensão acerca das instituições escolares e universitárias como espaços de operação do racismo institucional, mas também de existência de corpos de mulheres negras capazes de desestabilizar e educar emancipatoriamente a si mesmas e aos seus entornos.

Escola e Universidade: lócus de racismo institucional e espaço de quebra de desconfianças pela corporeidade feminina negra

A escola, como uma importante instituição social de formação humana e política, também está inserida no padrão discriminatório racial que organiza as relações e estrutura a sociedade. Ela contribui para a manutenção do imaginário comum, capaz de estabelecer ideias sobre as etnias e raças que compõem nossas comunidades, e pode perpetuar ou não o racismo existente no cotidiano brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER, 2004) explicitam vigorosamente que as instituições educativas, entre elas a universidade, podem ser espaços de combate ao racismo. Essa premissa está posta em toda a

²⁰ COLLINS, op. cit.

legislação, que resulta nas ações afirmativas no campo do currículo da educação básica e superior, atingindo o ensino de história ao obrigar o estudo positivado acerca dos povos negros e indígenas, assim como a Educação das Relações Étnico-Raciais. A dimensão de uma escola e universidade comprometidas com um projeto de educação e de sociedade plural e equitativa, do ponto de vista racial, pode ser entrevista por meio das leituras das DCNERER construídas pelas pessoas negras em movimento no Brasil²¹. Trata-se de uma política afirmativa no campo dos currículos e que atinge diretamente o ensino de história.

Fruto de uma trajetória de ações em prol do direito à educação, protagonizadas pelos movimentos sociais negros, as políticas afirmativas constituem hoje a possibilidade ímpar de mudança na estrutura racista da sociedade brasileira.

A história das pessoas negras no Brasil é marcada, por um lado, pela violência, discriminação, exclusão e apagamento impostos pelo colonialismo, escravização e racismo. Por outro ângulo, é evidentemente construída pelas ações das pessoas e comunidades organizadas para obter liberdade e equidade social. O acesso dos negros à educação formal, retirando-os da projeção social vinculada apenas à formação de mão de obra, própria do período pós-abolição, no século XIX, pretende seguir as políticas públicas educacionais voltadas para o trabalho, a moralidade e a civilidade²². No entanto, tendo em vistas as transformações econômicas e o desenvolvimento tecnológico do período, a exploração de corpos negros ganha outros modos de operar, através da legitimação da ciência e cultura hegemonicamente branca. O imaginário social e cultural, imbuído de ideias de construção de uma nação brasileira com democracia racial, exerce novas formas de pressão e poder sobre as pessoas negras, pois, sob o véu da liberdade, escondem-se novas práticas racistas.

O racismo, como prática social que resulta de processos históricos relacionados com a colonização, a supremacia branca e a escravização, opera em diferentes estruturas e sistemas, o que faz com que se mantenha com o apoio de engrenagens que se renovam no presente. Essas engrenagens se articulam por

²¹ GOMES, op. cit.

²² GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, 2000.

diferentes aspectos sociais de nossas vidas, fazendo com que a raça se torne uma construção objetiva e determinante para o estabelecimento e manutenção das estruturas individuais e sociais desiguais que se interseccionam com classe e gênero.

O processo de edificação do racismo estrutural, que regula as relações entre os indivíduos, grupos e instituições brasileiras, é fruto da formação histórica do País, tornando o racismo um fenômeno tão complexo que não pode ser compreendido como um mero ato discriminatório exercido por determinados indivíduos, ou seja, um ato individual sem qualquer ligação com o contexto histórico e social. O racismo deve ser compreendido na forma estrutural como subsiste, moldado e manifesto nas práticas sociais em todos os âmbitos, especialmente aquelas operantes nas maneiras de agir institucionais. Segundo o jurista Silvio Almeida²³,

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

A busca por políticas e ações, de combate às estruturas racistas, cria movimentos importantes no processo de reparação histórica para com a população negra e indígena, uma vez que atinge o racismo presente nas estruturas institucionais educativas, ajudando a transformar o imaginário social e cultural dos indivíduos. Portanto, exercer um trabalho de reparação às práticas de ensino sobre história e representação negra é parte de uma ação de combate ao racismo sistêmico e estrutural em que vivemos.

A promulgação das Leis 10.639/0323 e 11.645/0824, que respectivamente criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, insere-se no conjunto dessas políticas afirmativas. Tal legislação obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, detalhada a partir das DCNERER, num texto que afirma, então, que a ERER impõe quebra de desconfianças entre distintos grupos étnicos e raciais. Nossa análise centrar-se-á na perspectiva da quebra de desconfianças, proposta nas DCNERER.

Lembramos que as escolas, onde em geral atuamos como docentes em

²³ ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 30.

formação inicial ou continuada, são normatizadas de acordo com padrões hegemônicos europeus, burgueses, iluministas, pautados pela branquitude e pela discriminação racial e de gênero. A partir dos relatos das professoras estagiárias, pretendemos descrever e analisar essa dimensão relacional da construção de confianças e desconfianças nas práticas pedagógicas de ensinar história.

Começamos pela formação proporcionada na universidade. No curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atualmente a iniciação à prática docente está sob orientação da área de ensino de história da Faculdade de Educação (FACED), composta por quatro disciplinas, todas elas a cargo de docentes brancos com formação específica em história e doutorado em Educação, sendo que os estágios são reconhecidos institucionalmente como atividades de ensino e não como disciplinas. A primeira delas – Introdução à Prática e Estágio de História – é basicamente teórica e visa dar conta de um conjunto maior de autores e temas relativos ao ensino, com teoria e metodologia da história, assim como à tradição do pensamento educacional e às políticas públicas vigentes. Depois, é oferecido o estágio docente, composto de três atividades de ensino: estágio docente no ensino fundamental, estágio docente no ensino médio, estágio docente em educação patrimonial. Tais atividades de ensino são obrigatórias e implicam no desafio de inserir os licenciandos no campo do ensino de história e da cultura escolar. Uma experiência que marca os relatos das estagiárias é a jornada pela busca de instituições de ensino e professores que as aceitem para a prática docente em suas turmas e escolas. Essa procura pode parecer um aspecto simples do processo, mas apresenta certa complexidade por fatores como: as disponibilidades e possibilidades em atendê-las, por parte dos professores de história nas escolas, fato que as leva a contínuas visitas e buscas de contato; disponibilização de turmas e conexão de horários, pois muitas licenciandas são trabalhadoras, o que gera conflito entre a grade de horários disponível e as agendas individuais.

Compartilhamos uma situação complexa, narrada nesse momento de busca por escola e espera por contato com professores:

Eu e minha colega, também negra, faríamos o estágio no formato de docência colaborativa, em dupla. Entre esses contatos iniciais, estávamos esperando sentadas por um professor de história na

recepção da secretaria da escola pública da rede estadual, quando escutamos uma professora comentar, após nos mirar pela porta: 'essas não vão dar conta de lecionar para as turmas noturnas', expressando desconfiança e desdémio. Tal comentário não foi feito diretamente a nós, nem sequer houve uma entrevista conosco. Ela simplesmente proferiu essas palavras, em alto e bom som, tornando possível a nossa audiência, a partir de sua leitura de nossos corpos sentados e à espera de poder conversar com o professor de história. A conversa não se realizou e tampouco retornamos àquele espaço escolar (autonarrativa da autora A).

Seria essa uma cena de racismo cotidiano, conforme expressão fundamentada por Grada Kilomba? O termo cotidiano, para a autora, refere-se ao fato de que experiências racistas não são pontuais. Para Kilomba, o racismo cotidiano não é um "ataque único" ou um "evento discreto", mas "um padrão contínuo de abuso", que se repete incessantemente na biografia de alguém²⁴. Da mesma forma, podemos tratar a desconfiança para com as jovens negras em formação inicial como expressão do racismo cotidiano. Thomas Hobbes, em 1651, definiu que a "esperança constante chama-se confiança e que o desespero constante chama-se desconfiança"²⁵.

Mulheres negras como professoras, em posições de saber, rompendo com lugares estereotipados, sexistas e sexualizantes, causam desespero?

A desconfiança é expressão do racismo cotidiano e marca a história de pessoas negras no Brasil. Em entrevista ao site do Observatório da Sociedade Civil, Muniz Sodré afirma que o racismo brasileiro se constitui na rejeição e na desconfiança do negro, o que ele chama de "forma social escravista". Vejamos:

Você tem a sociedade escravista do passado, vem a abolição, aí surge a forma social escravista, e é dentro dela que se constitui essa rejeição e desconfiança do negro. Se isso nas elites intelectuais fica nos escritos, na cabeça, no guarda da esquina, no supermercado, a maneira de manifestar essa desconfiança é a violência. A violência fica só esperando a ocasião para se manifestar, para aparecer. É isso que o filósofo camaronês [Achille] Mbembe chama de necropolítica, política de morte do outro, do negro, como se fosse uma etnia a ser exterminada. No Brasil, depois da abolição, não se enforca mais os negros em árvores, como nos Estados Unidos, mas há outras formas sutis de extermínio, por não considerá-los como pessoa humana. *É desconfiança radical e invisibilização. O negro é*

²⁴ KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 80.

²⁵ HOBBS, Thomas. *Leviatã: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Brasil: LeBooks Editora, 2019.

*um cidadão invisível. Quando ele aparece, a violência aparece também*²⁶ (grifos nossos).

Para o autor, o racismo integra nosso repertório de preconceitos, que por sua vez alimenta a desconfiança danosa que generaliza negativamente pessoas negras. Assim, acontecimentos e concepções do período escravista foram e são alimentados até os dias atuais na sociedade brasileira, que ainda se desenvolve pela inconclusa e reiterada “forma social escravista”.

Trazemos o relato da professora Denise, retirado de estudo de Mestrado em Educação²⁷, com a intenção de mencionar uma situação de discriminação racial por ela vivenciada no seu curso de formação inicial, demarcada pela desconfiança da branca sobre a negra. Vejamos:

[...] no segundo semestre, fiz uma prova de filosofia [...] e lembro que eu fui muito bem na prova. Aí ela [a professora] pegou, me entregou a prova na aula. Quando chegou no elevador, ela comigo me disse assim: ‘Tu foste muito bem na minha prova’. Eu disse ‘sim, estou feliz’. E ela me disse assim: ‘Tu tiveste ajuda de alguém?’. Aí eu disse para ela: ‘Não, a prova não tinha consulta, né, como é que eu iria ter ajuda?’... ‘Não, é que tu foste muito bem’ (risos).

Ao ser questionada se percebera a situação de preconceito racial associada ao racismo, a professora Denise respondeu que não se deu conta, no momento, mas que, depois, chegou a tal inferência. Segundo ela: “Eu achei assim, ah, vai falar que eu fiz uma ótima prova, vai me elogiar. Não, ela queria saber se eu tinha colado (risos). Mas demorou para cair a ficha”. De fato, para situações como essa, nunca estamos preparadas/os para agir ou responder. No curso de Pedagogia, em uma universidade pública, Denise teve a sua capacidade intelectual questionada pela sua professora. Isso demonstra o despreparo de docentes em relação à questão racial e, principalmente, desvela que o racismo impregna práticas e concepções pedagógicas e humanitárias, manifestando-se desde a educação básica até o ensino superior.

Estudos da Psicologia Social afirmam que a desconfiança é uma das variáveis do preconceito e que “[...] resulta das experiências pessoais e da

²⁶ SODRÉ, Muniz. O negro é um cidadão invisível. Quando ele aparece, a violência aparece também. *Observatório da Sociedade Civil*, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://observatoriosc.org.br/noticia/o-negro-e-um-cidadao-invisivel-quando-ela-aparece-a-violencia-aparece-tambem/>. Acessado em: 22/03/2021.

²⁷ Citação retirada para fins de avaliação do artigo.

aprendizagem social, vividas coletivamente em um ambiente social de desigualdade e violência extremas”²⁸.

Essa generalização da desconfiança em relação às pessoas negras foi observada na implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, quando vários professores/as e gestores/as afirmaram que o desempenho e qualidade das universidades iria decair como consequência do ingresso de cotistas negros. Hoje, como os resultados de distintas pesquisas atestam, sabemos que tal queda não ocorreu²⁹.

A crença de que estudantes negros/as não teriam o devido mérito e que seu ingresso no mundo acadêmico significaria o rebaixamento intelectual da produção acadêmica é a manifestação da desconfiança que parte de concepções racistas e aloca pessoas negras em lugares de subalternidade. Essas constantes desconfianças geram consequências na crença em si mesmo, como aborda Joana Passos:

Os (as) estudantes negros(as) em geral, ao entrarem na universidade, experimentam o estresse da exclusão que atinge os estudantes brancos de baixa renda e os moradores das periferias. [...] A perversidade do racismo provoca danos à construção identitária negra, gerando medos, dúvidas e o sentimento de não pertencer àquele lugar – universidade –, marcando as trajetórias das estudantes no campus³⁰.

Torna-se uma tarefa árdua combater desconfianças generalizantes, apenas na esfera individual de ação, motivo que leva o Movimento Negro e os coletivos de estudantes negros/as a se tornarem espaços seguros de combate social, mas também de confiança, acolhimento e inspiração emocional. Essas ações consolidam possibilidades para o desenvolvimento da autoestima, crença em si e nos modos singulares de produção acadêmicos e de vida.

Por um lado, afirmamos que os processos de aprendizagem incitam a relação de confiança entre educadores/as e estudantes, e, por ângulo distinto,

²⁸ RODRIGUES, Paulo Roberto Grangeiro. Interações entre desconfiança interpessoal e desigualdade econômica no Brasil. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 13, n. 3, 2017, p. 185.

²⁹ SANTOS, Jocélio Teles; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. p. 37-65.

³⁰ PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015, p. 171.

apontamos que a escola/universidade são lócus de racismo institucional, o que causa a indagação: como professoras negras, por exemplo, para desenvolverem processos de ensino-aprendizagens satisfatórios, conseguirão criar laços de confiança com alunos/as que carregam essas concepções e desconfianças estereotipadas em relação às mulheres negras?

Constantemente, no mundo do trabalho e no mundo acadêmico, pessoas negras precisam travar lutas para mostrar suas competências. Tais batalhas, em geral, não permeiam o cotidiano das pessoas brancas, que não precisam desconstruir estereótipos inferiorizantes, porquanto seus corpos por si só já inspiram confianças. Apesar de todos os marcadores e questões de gênero, corpos brancos inspiram confianças, numa sociedade que ainda não concluiu seu processo de colonização e reitera a forma social escravista em suas ações e práticas cotidianas. Ressaltamos a existência de experimentações únicas que atravessam os corpos negros femininos, porém destacamos que elas são resultado de discriminações coletivas estruturais, capazes de afetar todas as corporeidades e sensibilidades.

O corpo biológico feminino negro no Brasil emerge de maneira diferente do corpo biológico feminino branco, uma vez que foram e são construídos de modos e com objetivos distintos em cada contexto histórico. Em um primeiro momento, o útero feminino negro tinha como função produzir mão de obra escravizada. Após ou concomitantemente, o corpo negro feminino serviu para satisfazer os desejos sexuais dos senhores brancos e, no desdobramento dessa função, como um meio para efetivar a mestiçagem e o “branqueamento” da nação.

Essas projeções e práticas construídas sobre o corpo das mulheres negras repercutem até hoje no senso comum, povoado por representações globais e com tendência a identificar nesse corpo elementos de sexualização e exotização. Esse imaginário comum compartilhado deve ser confrontado com a memória de que, durante a escravização, os seios femininos negros foram utilizados para alimentar as crianças brancas (futuros proprietários e proprietárias de corpos negros), configurando a imagem da “Mãe Preta”. Dialogamos com bell hooks sobre essa representação:

[...] mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso a construção de mulher

como mãe, peito, amamentando e sustentando a vida do outro³¹.

Ao mesmo tempo, mulheres negras transgrediram essas representações e subordinações, significando seus/nossos corpos como sagrados, nas pequenas ações culturais, como, por exemplo, nos momentos de trançar o cabelo, turbantar o *Ori*, pentear e mesmo alisar seus cachos. Tais exemplos tornam-se ações cotidianas de quebras de desconfianças, fortalecimentos e constroem espaços seguros forjados na acolhida e na coletividade negra feminina, ou no insurgente negro amor feminino. Configura-se numa das razões, segundo a qual, entre os diversos movimentos de mulheres negras, o empoderamento parte do corpo, da necessidade de reafirmar constantemente a sua primeira condição básica: a humanidade.

Observamos em nosso estudo que as professoras negras e jovens enfrentam quatro desconfianças em suas práticas docentes: movimentos organizados de perseguição e censura à liberdade de cátedra, como o nomeado “Escola Sem Partido”, que reiteram condenações sobre abordagens religiosas e curriculares acerca da história e cultura negra; o processo de feminilização do magistério e o acesso das classes populares e das pessoas negras à carreira docente, que implica no fato de as professoras negras reiteradamente serem rotuladas como muito emotivas, sem firmeza, atuantes por meio do afeto e não do conhecimento, o que desqualifica o próprio potencial da afetividade no ato da prática pedagógica; a operação do racismo sobre seus corpos negros, manifesto nas desconfianças acerca de sua capacidade intelectual, uma vez que estariam reservados aos serviços manuais e sexuais; finalmente, a ideia de que as jovens gerações carecem de confiança, pela falta de experiência, atinge as jovens negras que ingressam na docência, seja pelo estágio curricular obrigatório, seja pelo ingresso no mercado de trabalho. Tais aspectos serão melhor aprofundados em outro momento de escrita.

Seguimos com a abordagem do vivido através das narrativas de mulheres negras em práticas de docência em história, descrevendo os impactos da família e da escola na formação das colaboradoras deste estudo e escrita.

³¹ hooks, bell. Intelectuais Negras. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 454-478, 1995, p. 469.

Impactos da família e da escola na formação das jovens negras

No caso dos estágios docentes obrigatórios, após o acerto com escola e professor, há o período de observação do ambiente escolar e das turmas, seguido da construção e aprovação dos planos de aula, tanto pelos professores da escola quanto pelos professores da universidade. Somente depois desse caminho é que se inicia a prática em sala de aula. Existem diferentes atravessamentos presentes nesse processo, pois se trata de uma experiência marcante para todo estudante de licenciatura, uma etapa na qual não somente se colocam em prática as aprendizagens construídas até o momento, mas igualmente se busca o desenvolvimento de uma identidade docente, aqui destacadamente permeada por questões de raça e gênero. Ou seja, todo o processo é educativo, com aprendizagens por vezes dolorosas e igualmente divertidas. Ensejamos destacar o fato de que a experiência se faz com a entrada dos corpos de jovens negras, professoras em formação, perpassadas por olhares, gestos, palavras, vividos e interpretados de maneiras distintas. Essa experiência é acompanhada, em geral, por professores brancos, uma vez que a maioria dos educadores no Rio Grande do Sul são brancos.

A UFRGS, como exemplo, não possui nem um por cento de negros em seu corpo docente atual. A universidade, como espaço público, vive os dilemas da consolidação desse difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, uma vez que, como espaço institucional, tende a reconstruir a institucionalidade pautada no racismo, notadamente na falta de equidade. Junto com a Lei 10.639/03, que criou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão as cotas raciais como ação afirmativa no ingresso em cursos de Graduação e de Pós-Graduação, na educação superior. As cotas permitiram o acesso de jovens negros e negras, indígenas e de baixa renda aos cursos universitários nas instituições públicas de ensino superior, cumprindo parcialmente uma reparação histórica para com essas populações. Trata-se de um cumprimento parcial, pois, no caso da UFRGS, a adoção da Política de Ações Afirmativas, conforme Relatório 2015 da Comissão de Ações Afirmativas (CAF), inseriu na Universidade, no período 2008-2015, 12.471 estudantes cotistas. Dessa totalidade, compõe a categoria negro (termo utilizado até o ano de 2012) ou

autodeclarado preto, pardo ou indígena (PPI), terminologia adotada a partir da Lei de Cotas, um contingente de 3.359 estudantes. Os principais beneficiados foram estudantes oriundos de escola pública não negros, embora resulte de lutas forjadas pelas pessoas negras, em movimento contra a profunda desigualdade racial vigente no País.

Reiteramos o que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, redatora das DCNERER, docente universitária indicada pelo Movimento Negro ao Conselho Nacional de Educação, repete incansavelmente:

Por vezes, a universidade mantém uma mentalidade de apadrinhamento, própria do século XVI, quando o sistema mundo era fundado no colonialismo, no racismo e na crença na superioridade branca e europeia. Isso significa pensar que o negro só vai ter oportunidade de escola e trabalho quando um padrinho lhe abrir as portas. Nessa mentalidade, as Ações Afirmativas são concessões. Mas não é a universidade que abre as portas, são as pessoas negras, em seus múltiplos agenciamentos, que forjam sua entrada, galgam seus espaços de poder³².

Já refletimos, na seção anterior, sobre a recepção aos corpos de negras, seja na escola ou na universidade, e vimos o que as diferencia de outros corpos, que igualmente experimentam estágios de docência em história e que não possuem as mesmas intersecções de raça e gênero. A seguir, analisaremos a trajetória de algumas jovens negras, iniciando pelo impacto positivo e educativo do encontro com colegas e coletivos negros organizados no ambiente universitário.

Faz-se necessário reconhecer a ação do movimento negro e seu papel político na luta por equidade e nas conquistas no campo da educação da população negra brasileira, para então analisar as experiências de formação docente de jovens negras. A ação do movimento negro educador³³ provocou o debate racial e propiciou uma maior diversidade ao campo educacional, culminando, em todo o País, em fortes mudanças no setor.

Na universidade, a ação de coletivos de estudantes negros está presente na formação de muitas licenciandas, proporcionando novas vivências, troca e

³² SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves E Silva, por Ocasão do Primeiro Edital com Ação Afirmativa*. Porto Alegre, 14 ago. 2017.

³³ GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

aprendizados, que contribuem tanto para a produção de conhecimentos quanto para o desenvolvimento pessoal identitário.

Destacamos que a trajetória das pessoas e comunidades negras na luta pela educação impacta e se reflete nas nossas experiências atuais de ocupação de espaços educacionais. Fazemos memória sobre os longos anos que as mulheres negras organizaram trajetórias através da escolarização própria e da educação das suas comunidades, rasgando a cartilha racista que prescrevia, cotidianamente, o pensamento da sociedade brasileira. Essas mulheres rompem diariamente com o lugar originalmente determinado às pessoas negras, perpetuado por uma política e economia de violência apoiada sob o alicerce do racismo, que estrutura nossa sociedade. Destaca-se com força o fato de que as mulheres negras são protagonistas nas ações pela educação de seus filhos e das suas coletividades³⁴.

Observamos que a ação dos coletivos de estudantes negros nos espaços acadêmicos, herdeiros das lutas do protagonismo das mulheres negras, demonstra que eles constroem resistências ao racismo institucional e questionamentos às próprias abordagens hegemônicas sobre os conteúdos históricos no currículo do curso de história da UFRGS.

Atualmente, portanto, a presença dos coletivos contribui para o fortalecimento identitário, e revela-se mesmo no contato indireto que algumas estudantes com eles travam, por meio de aprendizagens substantivas, conforme destaca uma de nossas entrevistadas:

[...] eu não fiz parte oficialmente, assim, mas eu ia em algumas reuniões... e conhecia as pessoas, eu tinha amigos que compuseram o Negração, e fui aos debates que o Negração trazia. E o Balanta depois também... trazia a importância de reivindicar o espaço na universidade, a denúncia de como a universidade produzia um conhecimento eurocêntrico, como reproduzia esse racismo da sociedade nos estudos [...] (Colaboradora 1).

A Colaboradora 1 destaca a experiência indireta com os coletivos, através das atividades que eles proporcionaram, afirmando a fundamentalidade de seu papel político para seu processo de formação enquanto mulher negra dentro de um espaço educacional majoritariamente branco. Defendemos que a autonomia

³⁴ Ibidem.

é um componente que marca a ação dos coletivos como agentes educadores que independem dos espaços formais acadêmicos para a construção de suas intelectualidades e aprendizados. Vejamos mais um relato nessa perspectiva:

Não, eu nunca participei de nenhum coletivo, nenhum coletivo de esquerda, nenhum coletivo negro dentro da universidade, mas eu tive contato com pessoas que já participaram, e de certa forma indiretamente, né, acho que ... serviu como base né, para essa consciência que a gente atinge, que a gente atingiu na universidade. Mas diretamente nunca participei, inclusive, quando eu entrei na universidade, tinha uma crítica muito forte aos coletivos e talvez isso tenha me bloqueado [...] (Colaboradora 4).

Podemos observar, em ambos os relatos, que os coletivos não têm sua atuação ligada diretamente ao espaço universitário, mas que se fazem presentes por meio de seus membros, que levam as vivências adquiridas em suas esferas para os espaços educativos. Essas experiências enriquecem as trocas sociais e intelectuais que a presença negra na universidade proporciona, num ambiente marcado pela intelectualidade eurocêntrica e branca, fortalecendo o conhecimento e as subjetividades negras, construindo acolhimentos.

Segundo estudo de Rita dos Santos Camisolão³⁵, sobre as trajetórias de permanência de estudantes negros na UFRGS, o acolhimento é majoritariamente feito por coletivos sociais, em conjunto com outras iniciativas isoladas e não de gestão institucional. Tais coletivos atuam para que os estudantes negros, em especial aqueles oriundos de políticas afirmativas, tenham maior possibilidade de permanecer no ambiente acadêmico e de chegar à conclusão de sua formação inicial em distintos cursos. O acolhimento, conforme a pesquisadora, trata-se de uma forma de comunicação entre esses indivíduos, que resulta em trocas de experiências e ações de combate à discriminação racial, assim como em uma melhor trajetória desses sujeitos dentro do espaço acadêmico.

Nesse lugar de corpo estranho dentro da universidade, o estudante negro descobre a possibilidade de, conjuntamente com seus pares, que o acolhem, desempenhar um papel de extrema importância individual e institucional.

³⁵ CAMISOLÃO, Rita. *Cartografia do Acolhimento: escrituras do estudante negro na UFRGS*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Conforme Camisolão³⁶:

Nosso outsider within tem como vantagem a possibilidade de olhar tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora do espaço acadêmico, de modo a se constituir num importante interlocutor com seus iguais, no processo de inclusão na academia. É também um elemento fundamental no sentido de trazer à luz questões ainda invisíveis para a universidade, sendo um propulsor de ações, programas ou políticas que possam contribuir para uma melhor permanência do estudante cotista na universidade em seu processo de formação acadêmica.

Os coletivos exercem não só o acolhimento, mas também a possibilidade do desenvolvimento subjetivo saudável e positivado, conjuntamente com a autonomia emocional diante da experiência universitária, que pode ser dolorosa e repleta de discriminações interseccionadas. Os relatos evidenciam que as jovens negras percebem a imposição, por parte da instituição e maior parte do corpo docente, discente e técnico, de uma rotina que contempla majoritariamente os alunos brancos. Por outro lado, destaca-se que, mesmo quando não oferecida diretamente uma proposta que se materializa através de ações de acolhimento aos alunos, ainda assim a universidade proporciona um espaço de trocas e conhecimento que, de alguma forma, alcançam e agregam para a experiência dos alunos negros. Esse espaço de possibilidades é o que em comum é observado pelas colaboradoras durante as entrevistas, na perspectiva dos encontros que a universidade proporcionou, capazes de contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento enquanto estudante negra, pelas trocas, dicas e acolhidas.

A luta pela escolarização da comunidade negra sempre foi pauta presente nos movimentos políticos e sociais da comunidade e, mesmo diante do racismo estrutural presente em várias esferas sociais, os coletivos negros permanecem construindo novas possibilidades de práticas cotidianas. Nosso estudo mostra que as pessoas negras permanecem se acolhendo e se organizando na universidade para garantir a qualidade da sua presença nesse espaço de racismo cotidiano e institucional.

Somos pessoas em formação vivendo em um país com um histórico de 300 anos de escravidão, apagamento e exclusão social de vidas negras, assim como

³⁶ Ibidem, p. 52.

de uma forte violência de gênero, num modelo de ensino eurocêntrico. Para mulheres negras estarem cotidianamente em lugares de docência, há a necessidade de lidar com tais questões e o desafio de superar a operação do racismo e do sexismo sobre seus corpos e mentes. Ao contrapor-se a esse modelo cultural e social, calcado em violências cotidianas, as mulheres encontram suas subjetividades afetadas. Por isso, analisar o racismo e sua ação institucional é um caminho imprescindível para compreender as desigualdades presentes em nosso país e como elas forjam, ao mesmo tempo que devastam, as estruturas das relações sociais.

O racismo institucional é um conceito que busca explicar a ação do racismo para além das ações individuais, revelando um caráter maior e complexo da sistemática discriminatória inerente ao racismo. Para Almeida³⁷,

[...] o conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações, mas não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

As instituições, como parte de um mecanismo social, contribuem para a manutenção de condições e padrões sociais, e o ambiente de ensino não foge a essa regra. Porém, as instituições de ensino carregam em si um caráter transformador, logo, por mais que possam existir microagressões raciais e de gênero, Escola/Universidade ainda são espaços que se mostram mais abertos a mudanças, e isso se faz cada vez mais possível pela presença e ação negra no interior desses locais.

Ao adentrarem em práticas docentes de estágio de ensino de história, tuteladas por escola e universidade, as jovens negras estão submersas em ações discriminatórias corriqueiras, que ganham um caráter normativo dentro de suas experiências. Lembramos que suas vivências em espaços familiares e comunitários, em certos aspectos, também podem apresentar-se como obstáculos para tratar tais questões de cunho racial.

³⁷ ALMEIDA, op. cit., p. 36.

Ao analisar e dividir as experiências dessas mulheres, queremos propor uma reflexão não somente sobre o racismo institucional presente nas instituições de ensino, mas também projetar o olhar sobre a complexidade que representa lidar com tantas opressões que alvejam sobre os corpos negros femininos, e o quanto o desamparo de bases teóricas e comunicacionais contribui para que tais experiências sejam ainda marcadas por culpas e dores.

Ressaltamos que não há uma homogeneidade na forma de experimentar a vida, suas dores e delícias, pois há o que chamamos de subjetividades construídas em trajetórias pessoais, destacadamente na família e na escola. A operação do racismo sobre as subjetividades pode minar a autoestima, influenciar relações e percepções de si mesma, interferir em desempenhos e em possibilidades de luta. Em *Tornar-se negros*, obra de Neusa Santos Souza³⁸, a autora expõe, através da abordagem intrapsíquica, a violência que o racismo exerce sobre pessoas negras, capaz de internalizar agressões e até encaminhar para uma busca identitária contrária à sua, ou seja, a uma identidade branca. É esse modelo normativo social que estrutura a sociedade e nos é apresentado desde a infância, por mais que nosso meio seja composto por uma maioria negra.

O racismo opera no indivíduo, na instituição e na estrutura social, mas é na esfera individual e na subjetividade que se expressa com mais força cotidianamente. De modo que os episódios de racismo cotidiano³⁹ são enfrentados de distintas formas, conforme a pessoa e sua experiência com instituições como a família e as comunidades organizadas. No caso em estudo, vimos a importância do contato com coletivos negros na universidade, para algumas estudantes que colaboraram na pesquisa. As experiências familiares geram a capacidade de enfrentar e de dialogar sobre esses episódios. A família é a base inicial do reconhecimento do ser negro, e dos desafios presentes nessa diferenciação social que conduz algumas vivências. Todavia, devemos ter em mente que não partimos do mesmo lugar, logo, a base familiar se diferencia e nos prepara conforme suas condições de lidar com tais questões.

A seguir, trataremos das experiências nas relações familiares como fonte vital

³⁸ SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

³⁹ KILOMBA, op. cit.

de fortalecimento identitário para a formação das estudantes negras que colaboraram com a pesquisa.

Escola e família, segundo estudos sociológicos, são instituições socializadoras, que se destacam por inserir os indivíduos nas regras e normativas da sociedade mais ampla. Em sociedades plurais e racistas, essa inserção é complexa e desigual.

Seguimos destacando os relatos abaixo, pois expressam dinâmicas distintas que explicitam a singularidade presente em nossa formação familiar e que influenciam nossas ações como pessoas. Há uma pluralidade de experiências familiares negras, em que as uniões inter-raciais criam vivências instigantes num contexto de cotidiano social racializado e racista, como é o caso brasileiro. Agrega-se a isso o fato de que existe a matriz feminina na responsabilidade pela criança. Vejamos o relato de duas jovens que nascem em famílias de união inter-racial:

Sou filha de uma mulher branca com um homem negro, mas não tive contato com meu pai [...] fui criada com minha família materna [...] com sete anos minha mãe me contou porque eu era tão diferente [...] Por ser uma mulher branca todo mundo acha que ela queria que eu alisasse o cabelo, e foi bem ao contrário. Eu sempre quis alisar o cabelo, sempre quis alisar o cabelo, e ela nunca deixava – 'e não, tu não vai estragar teus cabelos'. E deixa quando eu tiver um emprego, quando for maior de idade vou comprar minha chapinha, e dito e feito, foi a primeira coisa que eu, comecei a trabalhar no estágio, a primeira coisa que comprei foi uma chapinha, e ela sempre braba com isso. Mas em relação a situações de racismo, ela não sabia muito bem como lidar e nem eu falava para ela [...] (Colaboradora 2).

Tal relato expressa com potência o debate de como o racismo opera em todos nós, na qualidade de indivíduos nascidos e desenvolvidos em instituições estruturadas sob crenças em que os padrões de beleza e de inteligência são brancos. Também anuncia a complexidade dessas operações, pois elas não são únicas e homogêneas. Nesse caso, é a mãe branca que deseja a manutenção da beleza negra dos cachos e a filha que ainda persiste na busca do ideal imposto pela supremacia branca.

Seguimos com novo relato:

[...] tenho como importantes na minha construção para a mulher que sou hoje, as minhas tias por parte de mãe, acho que todas se autodeclararam negras, mesmo tendo algumas com a pele clara, bem

mais clara, elas se autoidentificam como negras e... são mulheres muito fortes, seguras de si em suas próprias peles, e... dá para se dizer que elas nunca demonstraram, deram a entender que a cor da pele poderia ser um impedimento pra alguma coisa. Cada uma teve sua trajetória, algumas estudaram e tiveram uma profissão, a maioria terminou os estudos sei lá na quarta, terceira série, e.... Depois, mais velhas, se casaram e tal, tiveram filhos, mas mesmo assim são mulheres muito fortes pra mim, sempre tive elas como exemplo [...] (Colaboradora 3).

As relações familiares podem contribuir de forma positiva ou negativa na consciência racial e de gênero, pois a família é uma instituição que não está alheia ao contexto sociopolítico e econômico.

As experiências escolares, um dos primeiros espaços de socialização fora do meio familiar, também aparecem como espaço de violências e construção identitária, mesmo que isso ocorra por caminhos problemáticos, conforme algumas das memórias das voluntárias. Eliane dos Santos Cavalleiro⁴⁰ tem um importante estudo em que apresenta a intersecção entre escola e família, tanto nas vivências de negros quanto de brancos, centrada na análise da experimentação do silêncio sobre o racismo e suas violências diárias. Ela aprofunda a categoria do silêncio junto com a ideia de que, em muitos casos, nem mesmo se consegue pronunciar a palavra negro. A pronúnciação como algo que institui é igualmente abordada por Grada Kilomba.

Horizontes finais: mulheres negras comprometidas com um novo projeto de educação e de humanidade

Há algo em comum nessa recepção aos nossos corpos de negras, seja na escola, seja na universidade? O que os diferencia de outros corpos que igualmente experimentam estágios de docência em história e que não possuem as intersecções de raça e gênero de mulheres negras?

A presença das mulheres negras em sala de aula, ministrando conteúdo de história, tem um peso muito importante, pois pode representar possibilidades para jovens que durante sua vida escolar não se enxergam dentro desse espaço educacional e não imaginam traçar um caminho profissional ligado à área da

⁴⁰ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017.

educação ou de formação universitária. Essa presença docente pode também gerar desconfortos, desconfiças e estranhamentos. Ao mesmo tempo possibilita quebra de desconfiças e construção de novas atitudes pedagógicas. Vejamos um trecho de uma fala de uma colaboradora:

A gente sentia os olhares de algumas alunas, sabe, que tu via assim um brilho no olhar, talvez pela questão de se sentirem representadas, sabe, e mesmo por não apontar muitas questões raciais, mais simplesmente por ser uma pessoa que está na universidade, eu acho que eles conseguiram sentir, assim, uma proximidade, tipo, é possível, sabe?! Eu consegui sentir um pouco disso vindo de alguns alunos [...] (Colaboradora 7).

Consideramos finalmente que a presença negra, mesmo quando não diretamente focada no debate racial, tem um peso positivo e fundamental para a construção de uma educação antirracista. A EREER possui uma dimensão atitudinal e relacional, demarcada pelo compromisso com a quebra de desconfiças, destacada nas linhas dessa reflexão conjunta. A presença comprometida com o projeto educativo e humanitário da EREER aponta que as mulheres negras, professoras de história, ofertam a toda a sociedade brasileira, com os seus corpos, mentes e espíritos brilhantes, uma possibilidade de avançarmos solidariamente para uma forma de viver livre do racismo.

A garantia do pertencimento dessas mulheres em qualquer espaço educativo institucionalizado, com reconhecimento, equidade e valorização política, na qualidade de docentes com autoridade de conhecimento e de vida, urge entre nós, tanto no mundo escolar quanto no mundo acadêmico. A presença dos corpos das jovens mulheres negras impacta o imaginário social presente nos espaços educativos e atua sobre as construções culturalmente pré-estabelecidas, contribuindo para a para a formação qualificada de alunos, brancos e negros.

Quando destacamos a participação política, determinamos igualmente o valor do diálogo comunicacional para o bem comum no que tange à pauta racial. Partimos de uma narrativa de uma jovem negra:

Então... eu sempre soube né, que era negra, porque sou uma negra retinta, então dessa forma não havia dúvidas sobre isso para mim. Em casa, assim, nas relações familiares isso não era muito debatido, isso não era discutido assim, não havia debate racial na minha casa, éramos todos negros [...]. Então, eu acho que talvez foi a partir da graduação, da faculdade, através de leituras, através da

convivência com outros colegas negros também que eu fui me reafirmando enquanto uma mulher negra [...] (Colaboradora 1).

Ressaltamos o fato de que, mesmo que um debate acerca da questão racial, as dores e prejuízos que ela impinge sobre as pessoas negras, não aconteça de forma explícita ou dialógica, as famílias, comunidades, escolas e universidades possuem estratégias distintas para lidar com o racismo cotidiano presente nas instituições. A desconfiança, o silêncio, mas também a acolhida e o fortalecimento de indivíduos e coletivos, fazem parte dessas estratégias.

Evidenciamos a falta de um diálogo comunicacional maduro e dialógico, porquanto a confiança na validade da fala e da presença de todas (os) é a base de qualquer projeto de humanidade que nos emancipe das mazelas da pobreza, do racismo e do sexismo. Apostamos, junto com as pessoas negras em movimentos ao longo dos séculos, no diálogo realizado de forma profunda e pedagógica em todas as instituições educacionais, especialmente nos cursos de licenciatura voltados às ciências humanas.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Michele Lopes da S.; EITERER, Carmem Lúcia. O Ser e o Saber na Produção de uma Pedagogia Antirracista no Contexto Escolar: Corporeidade e Identidade Racial de Professoras Negras. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8.,; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. *Anais [...] Canoas: PPGEDU, 2019.*

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CAMISOLÃO, Rita. *Cartografia do Acolhimento: escritórias do estudante negro na UFRGS*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2020.

CAVALHEIRO, CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, 2000.

HOBBS, Thomas. *Leviatã: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Brasil: LeBooks Editora, 2019.

hooks, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 454-478, 1995.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.

RODRIGUES, Paulo Roberto Grangeiro. Interações entre desconfiança interpessoal e desigualdade econômica no Brasil. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 13, n. 3, 2017.

SANTOS, Jocélio Teles; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. p. 37-65.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves E Silva, por Ocasão do Primeiro Edital com Ação Afirmativa*. Porto Alegre, 14 ago. 2017.

SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. O negro é um cidadão invisível. Quando ele aparece, a violência aparece também. *Observatório da Sociedade Civil*, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://observatoriosc.org.br/noticia/o-negro-e-um-cidadao-invisivel-quando-ele-aparece-a-violencia-aparece-tambem/>. Acessado em: 22/03/2021.

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



This work is licensed under a Licence [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).