



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS
E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

ESTELA SANTOS DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE
PEDAGOGAS NEGRAS EM FORMAÇÃO:**
**Um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de
pedagogia da UESB, campus de Jequié/BA**

JEQUIÉ-BA
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

ESTELA SANTOS DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE
PEDAGOGAS NEGRAS EM FORMAÇÃO:
Um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da
UESB, campus de Jequié/BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito final para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Colaborador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

**JEQUIÉ-BA
2021**



O48c Oliveira, Estela Santos de.

A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, campus de Jequié/Ba / Estela Santos de Oliveira.- Jequié, 2021.
113f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana)

1.Antirracismo 2.Educação 3.Identidade racial 4.Pedagogia decolonial
I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 305.800981

ESTELA SANTOS DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE PEDAGOGAS NEGRAS EM
FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS FORMATIVOS DE SUJEITAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e
Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**

Aprovado em: 28 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca/Orientador(a)



Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Examinador Interno



Dr^a Edmacy Quirina de Souza (UESB)
Examinadora Externa

**JEQUIÉ
2021**

Dedico essa dissertação à ancestralidade por me possibilitar a continuidade, e a todas as mulheres africanas na diáspora.

AGRADECIMENTOS

Eu quero iniciar meus agradecimentos saudando as entidades superiores que me possibilitaram a vida e a todos os orixás que regem minha cabeça e que acompanham meus passos.

Ao meu pai *Òsàgiyán* (Oxaguiã), o grande guerreiro que veste branco que, ao pilar seu ajeum (comida) preferido, o inhame, conecta o Orun a *Aiyé*, assegurando que o Céu não caia sobre nossas cabeças e a terra não fuja de nossos pés. Ele que é meu começo, minha continuidade e a certeza de que o fim é sempre um recomeço. *Adúpé*, Orixá!

Agradeço a *Orí* que é meu guia, os meus dois lados, meu equilíbrio, minha força e perseverança, e a minha família Ilê Axê Obá Odé O'kolo por ter me acolhido como filha e irmã e por ser a ponte de aprendizados para minha reconexão com a ancestralidade; ao meu *Bàbá* Odé Tokan, sua bença?

Eu agradeço imensamente a minha mainha Railda Maria Santos de Oliveira e a meu pai Luiz Machado de Oliveira por serem os melhores que poderiam ser, aqueles que eu escolhi e sou grata por ter me acolhido como sou.

À cria mais livre e amada chamada Qhispi de Oliveira Foletto pela sua benevolência e amor de ter me chamado à mais bela e complexa missão de ser sua mãe. Ele que me ensina a ser uma pessoa melhor para mim e para os outros todos os dias.

Aos meus familiares amados que de longe ou de perto cuidam, confiam, se orgulham e torcem por mim.

A todas as amigas e amigos que compartilham comigo força, confiança, coragem, amor e tantas outras qualidades que só amigos/as sabem compartilhar. Gratidão Mirella Novaes por ser a minha referência de mulher, mãe, filha, irmã, amiga e professora. Eu agradeço imensamente a *Ògún* e *Òsàgiyán* (Oxaguiã) por terem feito nossos caminhos e terem nos levado ao reencontro, eles que são amigos, companheiros de guerra, mas também das vitórias, eles que nos fizeram melhores amigas. O que seria de mim se você não estivesse aqui para sempre aparar minha *Orí*? Minha vida com você recomeçou. Você que me fez entender que o ser é coletivo e que o conhecimento não se faz, de maneira alguma, sozinha, por meio de sua didática e seu carinho, eu aprendi a ser melhor do que fui ontem.

Sued Hosanná Ferreira, muito obrigada por ser uma pessoa que me chama para realidade todas as vezes que a autossabotagem me coloca para baixo, por ser também a pessoa que nunca larga minha mão, mesmo nos momentos mais difíceis. Minha irmã, você traz felicidade para meus dias.

Cleiton Lima, muita grata pela sua amizade, sou feliz por termos nos conhecido em um momento tão crucial em nossas vidas. Obrigada por muito.

Alan Sampaio, professor, conselheiro e amigo para todas as horas, agradeço pela paciência, amizade e disponibilidade de todos os momentos. Das horas de diálogos por telefone, pelo aprendizado compartilhado.

Leandro Vieira, Manoelle Fontes, Lucas Ramos, Rosemary e Cida agradeço por vocês terem sido os/as melhores amigos/as que o Odeere me deu. Com vocês eu não me sentia sozinha em Jequié. Cidade que residi por um ano com Danielle Mangabeira, uma colega de cursinho de pré-vestibular em Salvador e que se mostrou uma pessoa amiga e sensível. Muito obrigada Dani por ter sido essa pessoa que me acolheu em sua casa e cuidou do meu filho como se fosse seu. *Adúpé, Èsù*, por ter vindo na frente e me indicado os caminhos.

Ao meu companheiro Bernardo Reis, testemunha dos meus dias de choro, desespero, medo, ansiedade, tensão, oscilação de humor e também um monte de coisas boas, um agradecimento especial, o meu amor, meu amor inteiro, cheio de defeitos, mas também o mais leve de todos.

Ao meu orientador Professor Dr. José Valdir Jesus de Santana, eu mais que agradeço, pois, foi ele quem teve paciência, cuidado, atenção, carinho, quem me motivou, me instruiu e quem dedicou seu tempo para me dar tantos outros direcionamentos para que essa dissertação se tornasse uma realidade. Ao senhor toda a minha admiração.

Assim como agradeço a Professora Dr^a Edmacy Quirina de Souza e o Professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio pelas ricas contribuições feitas a este trabalho.

Eu agradeço à Profa. Dra. Marise de Santana pela conversa pós um Seminário no IFbahiano, no Canela em Salvador que me levou ao Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade. A senhora que é uma *Ìyálodé* que tem o poder da palavra, mas também dos gestos visíveis e invisíveis, sua bença?

Ao ODEERE por ser um programa que forma pessoas melhores ao invés de números. À UESB, por ser uma Universidade Pública de qualidade no Sudoeste Baiano e à CAPES por possibilitar pessoas como eu a continuar na universidade, através da bolsa de estudos a mim concedida.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, elaboram suas identidades raciais no decorrer do seu processo formativo, no referido curso, através da reconstrução dos seus percursos formativos. Tendo como ponto de partida a entrada na UESB, investigamos como o contato com as relações étnico-raciais no ensino superior contribuiu para a formação da identidade racial de cada sujeita. O campo de investigação foi o curso de Pedagogia do noturno, Campus Jequié, cidade do sudoeste baiano há aproximadamente 365 km de distância da capital, Salvador. O caminho teórico-metodológico fundamenta-se na pesquisa qualitativa amparada pela análise de narrativa e entrevista semiestruturada como instrumento metodológico para coleta de dados. Contamos com a participação de quatro mulheres negras estudantes do curso de Pedagogia – UESB, narradoras de suas experiências no curso e vivência universitária para a formação de suas identidades negras. A dissertação dedicou a discussão sobre as relações étnicas e raciais como pontos cruciais para responder ao objetivo desta pesquisa. Através da abordagem antirracista e decolonial nos posicionamos criticamente frente à educação formal que nasce junto ao estado moderno produtor de universalidade e regulação dos corpos marginalizados. Como resultados de pesquisa encontramos a importância da Universidade na formação da identidade negra das sujeitas investigadas, mas também sua incipiência no tratamento da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Antirracismo. Educação. Identidade Racial. Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how black students of the Pedagogy course at the State University of Southwest Bahia - UESB elaborate their racial identities during the process of their professional formation in the course through the reconstruction of their training paths. Starting from the entrance to UESB, we investigated how the contact with ethnic-racial relations in higher education contributed to the formation of racial identity of each connection. The research field was the Pedagogy course at night, Campus Jequié, a city in the southwest of Bahia approximately 365 km away from the capital, Salvador. The theoretical-methodological path is based on qualitative research supported by narrative analysis and semi-structured interviews as a methodological tool for data collection. We count with the participation of four black women students of the UESB Pedagogy course who reported their experiences in the course and university experience for the formation of their black identities. A dissertation dedicated the discussion on ethnic and racial relations as crucial points to answer the objective of this research. Through the anti-racist and decolonial approach, we are critically positioned in the face of formal education that arises from the modern state that produces universality and regulation of marginalized bodies. As a result of the research, discover the importance of the University in the formation of the black identity of those investigated, but also its incipience in the treatment of education for ethnic-racial relations.

Keywords: Anti-racism. Education. Racial Identity. Decolonial Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BJA** - Biblioteca Jorge Amado
- CeAViG** – Centro de Abastecimento Vicente Grillo
- CIPAM** - Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental
- CRDH** - Centro de Referência em Direitos Humanos
- DCHL** - Departamento de Ciências Humanas e Linguagens
- DEDC** - I – Departamento de Educação do campus I
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETIC** – Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação
- GAPECC** – Grupo de Ação para Promoção Educacional Científico Cultural
- HGPV** - Hospital Geral Prado Valadares
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- NAIPD** - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência
- NEABI** – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
- NEPP** – SAÚDE - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Práticas em Saúde
- OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil
- ODEERE** – Órgão de Educação e Relações Étnicas
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPC** – Projeto Pedagógico de Curso
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- RCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- R.U.** – Restaurante Universitário
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada
- SEPP/PR** – Sec. de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
- SPM/PR** - Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O contato com as relações étnico-raciais	11
Inserção na Universidade Pública	13
Construção da identidade racial	15
1 DO ÉTNICO E DO RACIAL: O CAMPO DAS ETNICIDADES	18
1.1 Panorama da questão	18
1.2 Considerações sobre identidades étnicas.....	22
1.3 Identidade racial negra no Brasil.....	24
2 REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EM DEFESA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA	33
2.1 A educação formal brasileira: um projeto ocidental de dominação.....	33
2.2 Por uma Pedagogia antirracista: interrogando a formação de pedagogas negras.....	40
2.3 Das ausências às pedagogias antirracistas emergentes.....	44
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Localizando o campo da pesquisa.....	54
3.2 Apresentando os caminhos da pesquisa	55
3.3 Sujeitas da pesquisa	59
4 “O QUE MARCA A PEDAGOGA NEGRA OU A ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NEGRA E O QUE A DIFERENCIA DE OUTROS ESTUDANTES, EM GERAL, É A QUESTÃO DO RACISMO”	60
4.1 Percursos das sujeitas da pesquisa	61
<i>Rita Batista</i>	61
<i>Ivete Sacramento</i>	65
<i>Esperança Garcia</i>	68
<i>Victoria Santa Cruz</i>	74
4.2 Entrada na UESB	77
4.3 O contato com as Relações Étnico-Raciais na Universidade	86
4.4 Construção das Identidades Raciais na Universidade	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

Sempre que me revisito, questiono quando e como me tornei quem sou. São poucos os momentos que faço de fato uma reflexão profunda do passado como forma de rememoração da minha trajetória, pois sei quão difícil é refazer esses caminhos. Eles normalmente nos tiram do eixo por trazerem consigo um misto de sensações extremas. No entanto, este é o momento de empreender tal feito, já que meu percurso se desdobra no que aqui pretendo realizar. Vamos?

O contato com as relações étnico-raciais

Em 2009, aos dezesseis anos, tive a experiência que considero mais importante da minha vida, até o momento, a experiência que foi o meu divisor de águas. Sei que não começamos nada do zero, porém sinto que foi por meio daquela vivência que saí do espaço vazio de uma vida de engano para uma lúcida. Parece exagerado até para mim mesma relatar isto, só que não existe exagero algum, pois é exatamente esta a sensação que tenho quando lembro de mim antes e depois do GAPECC¹. O Curso pré-vestibular que marcou significativamente minha vida é formado por educadores sedentos de vontade de criar seus próprios programas de reparação por meio da educação para jovens da mesma condição que eles/as, a partir de uma pedagogia antirracista.

Para uma pessoa que tinha curiosidade de saber sempre mais, as perguntas silenciadas por falta de respostas me inquietavam. Elas ficavam ecoando em minha mente como uma ferramenta de tortura, porque não me convenciam de que aquilo ao me perturbar não tinha resposta ou solução através de um simples “porque é desse jeito e ponto!”. Não podiam ser simples as respostas para questões tão complexas. E de repente aquilo que imaginava se concretiza. O GAPECC estava ali para me informar o óbvio. As questões ilustradas aqui se tratavam de uma vida, de vidas, na verdade.

Elas estavam no campo das questões existenciais, sendo que muita coisa não fazia sentido se elas não tivessem respostas. E foi essa sensação que tive por muito tempo, por primeiramente, não entender o preterimento.

¹ O Grupo de Ação para Promoção Educacional Científico Cultural é um pré-vestibular filantrópico sem fins lucrativos, formado por estudantes pretos/as/pobres de Universidades Públicas e Bolsistas do PROUNI em Faculdades Privadas, advindos das periferias de Salvador, sem local fixo e apoio governamental ou de ONGs.

Na condição de mulher negra, queria entender porque minha estética não era vista como ideal, já que sempre me achei bonita, exceto pelo cabelo crespo e uma testa avantajada (como pensava naquela época). A primeira questão dada na entrevista para seleção do cursinho foi sobre como me via fisicamente e se mudaria algo em mim. E então descobri que também não achava meu nariz bonito, meus olhos e boca, na verdade, eu me sentia feia e tinha o desejo de mudar. Na verdade, eu sabia que não era feia, mas passei a responder aquilo que o mundo queria que eu fizesse. No prefácio do livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*² (1983), de Neusa Santos Souza, Jurandir Freire Costa traz uma explicação acerca dessa anomalia criada para o/a sujeito/a negro/a, do qual afirma ser:

Um primeiro expediente do pensamento na luta contra a negritude em favor do Ideal branco, já observamos, consiste em tentar reverter a situação biológica do corpo, por meio de técnicas de correção física. O pensamento abandona a verdade partilhada pelo grupo cultural a respeito da imutabilidade das leis da hereditariedade. Deixa-se contaminar pela ilusão de poder interferir sobre o patrimônio genético, mediante o emprego de artefatos mecânicos aplicados à superfície corporal.

(COSTA, 1983, p. 11)

E eram sobre essas questões que não tinha respostas para combatê-las, porém foi naquela mesma sala de entrevista que soube da possibilidade de mudança. Talvez entre um pouco de exagero aqui nessa lembrança, mas lembro de pegar o ônibus de volta para casa com uma amiga e conversarmos o sentido daquelas perguntas. Parecia ter algo de novo ali. Por que não perguntaram somente sobre nossa renda familiar e coisas do tipo? Não era um curso pré-vestibular sem fins lucrativos para pessoas carentes? Por que nos perguntaram sobre África, estética e negros? Eles também nos fizeram questionamentos sobre nossa condição financeira familiar, mas estava evidente que aquele não era o foco deles.

Com o tempo, fomos percebendo aquele espaço como de formação política. Para além do excelente trabalho de fomento à educação em modo geral, o GAPECC me fez perceber o mais importante de todo o processo de aprendizagem exigido para passar no vestibular. Eles/as nos ensinaram a ser educandos/as, termo utilizado por Paulo Freire, que demarca a posição dos/das estudantes como sujeitos/as ativos(as)/críticos(as), em outras palavras, autônomos/as. Isso, para educadores/as daquele curso era o modo crucial de se pensar a permanência na Universidade.

O acesso à academia para pretos/as e pobres é um grande desafio, todavia, não é o único impeditivo de se ter uma formação superior. Os fatores que dificultam o acesso à Universidade

² O uso do itálico aparece na dissertação para destacar: títulos das obras, órgãos de cunho jornalístico, nomes e falas das personagens.

Pública no Brasil estão inscritos em três pilares: psíquica, educacional e financeira, sendo todos eles atravessados pelo racismo, ou seja, ramificações deste.

A psíquica se realiza através do pensamento de inferioridade constituído no corpo negro consciente ou inconsciente da antinegitude do Estado. O/a sujeito/a negro/a e pobre que alcança a educação superior vem debilitado por conta de uma educação pública de baixa qualidade, cuja autoestima e sentimento de preparo para o trabalho intelectual e estudos são abalados. Tal construção se estabelece por conta do fator educacional, cuja formação é basicamente produzida pela escola.

A escola como uma das principais instituições sociais de formação da identidade do/a sujeito/a produz e mantém o status eurocêntrico de educação, carimbando nestes corpos a alienação, por meio de uma autoestima esfacelada. A baixa qualidade escolar unida à baixa autoestima imprime neste mesmo/a sujeito/a o medo do fracasso, conseqüentemente, o inibindo de vislumbrar um outro patamar educacional.

O terceiro fator é o financeiro. Ele, assim como os outros, produz uma simbiose, visto que unidos formam barreiras significativas para o acesso à Universidade. Sem buscar nivelá-los, darei maior importância a este, por ser ele o alvo dos discursos dentro e fora do campo universitário. É ele que camufla em boa parte as causas e soluções dos problemas de acesso e posteriormente permanência dos negros/as neste ambiente.

Inserção na Universidade Pública

É comum ouvir de pessoas negras e pobres que o Ensino Superior não é para elas. Ouvi isso de minhas irmãs, amigos/as e desconhecidos. Através das vivências cotidianas, os argumentos oferecidos pelas pessoas, me fazem deduzir que, em sua grande maioria, eles estão respaldados na falta de financiamento ou na busca dele, sendo essa a primeira barreira do acesso. Se explorarmos mais, veremos que o fator financeiro está alicerçado nos discursos ocultos do racismo.

O acesso por essa via está ocultado em não ditos. Contudo, pensando de modo mais factível, podemos abordar aqui o papel mais explícito, de barreiras econômicas, que as próprias Instituições Superiores criam para dificultar a entrada de boa parte da população brasileira ao seu espaço público de Educação, que toma forma pela taxa de inscrição aos processos seletivos.

No ano de 2009, quando prestei os vestibulares da UFBA e UNEB, pagávamos taxas distintas para cada Instituição, no valor de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais) e R\$ 80,00 (oitenta reais), respectivamente. Atualmente, pautado pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU, por

meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que tem unificado, gradativamente, as provas das Universidades Públicas brasileiras desde 2009, sendo algumas Estaduais, como exemplo a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, um caso à parte, por essa disponibilizar metade das vagas ao sistema nacional, e a outra metade ainda ser pleiteada por vestibular específico da rede, o/a candidato/a pode preferir fazer um dos exames pagando uma única taxa ou prestar os dois modelos de exames e pagar ambos, no caso, deste/a não se enquadrar nos critérios de isenção que as Instituições de Ensino Superior públicas aplicam.

O que está em jogo aqui é mostrar como estes mecanismos de pagamento de altos valores de inscrição para processos seletivos continuam a selecionar as pessoas que podem ou não os realizar. Evidentemente, a incorporação da isenção como modo de ampliar o número de inscrição de pessoas de baixa renda, advindas de escolas públicas, soluciona parte do problema, mas como colocado anteriormente, esta ameniza, sem, de fato, acabar com eles. O que nos alerta sobre os variados obstáculos que cercam os caminhos acadêmicos para pessoas negras e pobres.

Comigo não foi diferente. Após um ano de esforços, principalmente, financeiros para me manter no cursinho para o vestibular, ao chegar a tão esperada hora dos exames, minha família só poderia pagar por uma delas; por “sorte”, tinha conseguido a isenção da outra, sorte essa que não podemos aplicar a todos/as colegas de classe, mesmo sendo pessoas negras e também periféricas, mas que, no entanto, não se enquadraram nos critérios de exclusão das taxas.

Naquela altura do campeonato, eu já sabia quais os cursos de minha preferência, ao me inspirar nas experiências dos/as educadores e educadoras do cursinho, então decidi que faria alguma licenciatura, e daí escolhi História, já que tinha muita afinidade com o conteúdo, além do interesse de estar sempre atendida. Porém, ao pesquisar o mesmo curso na UNEB, me deparei com a triste notícia de que aquele curso não era oferecido no Campus I - Salvador, no qual poderia cursar. Meus pais, nesse caso, não poderiam proporcionar uma graduação em outra cidade da Bahia, fato esse não muito problemático para famílias de classes sociais privilegiadas, em sua grande maioria, brancas. Contentei-me com a Pedagogia, ainda que nunca tivesse sido minha vontade. Não tinha outra escolha.

Atualmente, formada, digo para mim mesma que foi a escolha mais acertada que fiz. Talvez, outro curso de licenciatura me trouxesse igual satisfação, porque, assim como a

Pedagogia, eu poderia exercer o compromisso político de agente da formação de outros sujeitos e sujeitas³.

Construção da identidade racial

Tendo como ponto de partida a minha experiência como mulher negra, pedagoga e consciente do machismo, sexismo e racismo, partes constituidoras dos papéis sociais que exercemos, essa proposta de pesquisa tem como justificativa a busca do conhecimento sobre a (re)construção desses papéis por mulheres negras pedagogas em formação, pois foi no processo de entendimento da minha tomada de consciência sobre como a racialização deles atuavam em minha elaboração individual que vislumbrei na minha formação acadêmica em pedagogia (meio emancipatório) uma maneira de positivação das minhas identidades, alinhando meu compromisso profissional como pedagoga aos estudos sobre a educação antirracista. Visando contribuir no entendimento dos meios para seu alcance, escolhi o antirracismo como ferramenta metodológica para o desmonte do racismo institucional e estrutural em nossa sociedade devido ao comprometimento social que este propõe a todas as populações envolvidas.

A articulação desse pensamento não se fez de forma rápida, nem espontânea. Houve uma longa caminhada de afirmações e reafirmações, cujos percursos foram dolorosos. Eu iniciei essa introdução falando sobre o espaço educacional que abriu as minhas possibilidades de constantes buscas. O enquadrei como principal espaço de emancipação, porém não cabe somente a ele esse *status*, todavia, por ter sido o primeiro, destaco sua relevância, do qual, de fato merece, já que a iniciativa daquele movimento de professores/as foi essencial para minha estadia hoje nos espaços de nível superior, ou seja, pela formação emancipadora do meu corpo ou de outros educandos/as que ali passaram. O GAPECC cumpriu seu objetivo e a ele devo todo meu reconhecimento, cujo trabalho poderia ser muito bem traduzido por Gomes (2017) ao afirmar que “O movimento negro é educador”.

Mas, voltando aos caminhos que me tornaram quem sou, não posso deixar de citar os/as professores/as negros/as e brancos/as aliados da luta antirracista que me impulsionaram a ver e discutir sobre os currículos ocultos da Universidade, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (mantido pelas instituições de fomento para o desenvolvimento científico às Universidades), ao engajamento no Centro Acadêmico de Pedagogia, tanto na

³ O uso do termo sujeita tem por objetivo conotar a postura que mulheres negras se asseguram de suas vivências e trajetórias. Embora o termo sujeito seja gramaticalmente correto, preferimos demarcar o gênero na palavra para afirmar desde já a nossa escolha epistemológica.

Gestão Dandara de Palmares quanto na Gestão Hellem Moreira (DEDC-I, UNEB), as rodas de conversas extraclasse com colegas e amigos/as dos movimentos estudantis, negros e feministas, aos diversos seminários e eventos sobre as relações étnico-raciais que participei dentro e fora do espaço acadêmico, além das disciplinas curriculares específicas, conquistadas por meio da Lei n. 10.639/03 e incorporadas às matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e ao Candomblé, do qual faço parte.

Foi pensando as contribuições que cada um desses espaços me proporcionou e o quanto o trabalho individual e coletivo que cada sujeito e sujeita que tive o prazer de estar em contato, em variados momentos na minha vida, desde meus dezesseis anos, que hoje me encontro aos vinte e nove cursando o mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na cidade de Jequié/BA me debruçando em compreender como se desdobra a construção das identidades de mulheres negras pedagogas, como eu. Nesse sentido, nesta pesquisa buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, elaboram suas identidades raciais no decorrer do seu processo formativo?

Constituem-se como objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral: Compreender como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, elaboram suas identidades raciais no decorrer do seu processo formativo no ensino superior.

Objetivos específicos:

- a) Construir os percursos formativos de quatro estudantes negras do curso de Pedagogia, da UESB, Campus de Jequié/BA;
- b) Analisar em que medida essas estudantes elaboram as suas identidades raciais no decorrer de seu processo formativo na licenciatura em Pedagogia;
- c) Identificar que experiências formativas possibilitaram ou limitaram o contato com o campo da educação para as relações étnico-raciais, ao longo do curso, e como essas experiências contribuíram para a elaboração de suas identidades raciais.

O referencial teórico situa-se nos campos das Ciências Sociais e Educação, tendo como pontos de discussão as identidades étnicas e raciais e o campo da educação para as relações étnico-raciais. Para isso, nos apoiamos nos seguintes autores/as: Roberto Cardoso de Oliveira (2000; 2003), Manuela Carneiro da Cunha (2009; 2012; 2018), Fredrik Barth (2000), Hans Vermeulen e Cora Govers (1994), Kabengele Munanga (1978; 1999; 2004), Nilma Lino Gomes (2003; 2017), Ana Célia da Silva (2004; 2007; 2010; 2011), Petronilha Beatriz Gonçalves e

Silva (2000; 2004), bell hooks (1995; 2015; 2019), Stuart Hall (2009; 2019), Anthony Appiah (2018) entre outros/as.

O primeiro capítulo apresenta a discussão sobre as relações étnicas e suas interconexões com a raça ao longo do tempo, através das pesquisas dos antropólogos sociais acerca do campo das relações étnicas, no qual discorremos brevemente como os estudos das etnicidades se constituíram a partir do postulado de Barth (1969) no campo socioantropológico e se ampliaram nas disciplinas de humanidades, tendo o debate sobre identidade a nossa maior atenção.

O segundo capítulo debruça-se sobre a problematização do campo das relações étnico-raciais e educação, trabalhando a partir da perspectiva antirracista abordada por Kabengele Munanga, Ana Célia da Silva e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A partir da Pedagogia das ausências e das emergências introduzida por Nilma Lino Gomes, interrogamos o processo formativo de pedagogas negras amparadas pelos conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro Brasileiro.

No capítulo seguinte, são situados os caminhos metodológicos percorridos para execução e apresentação da pesquisa através de três passos substanciais: a apresentação da abordagem e dos métodos; do local de pesquisa; e das sujeitas e dos critérios de seleção destas. Partindo da abordagem de pesquisa qualitativa nos amparamos na análise de narrativas para produção dos percursos de cada colaboradora.

O quarto capítulo dedica-se a apresentar a análise dos dados. Nele, apresentamos as análises dos percursos formativos das sujeitas da pesquisa por meio dos eixos temáticos que levaram a compreensão das construções de suas identidades raciais no decorrer da formação acadêmica em Pedagogia.

1 DO ÉTNICO E DO RACIAL: O CAMPO DAS ETNICIDADES

As relações entre o étnico e o racial têm sido um dos temas centrais nos estudos acerca da produção das identidades desde a modernidade. Neste capítulo, apresento a discussão do campo das etnicidades e como essa categoria tem sido mobilizada pelas Ciências Sociais, o que nos possibilitou, a partir desse campo, discutir sobre a produção das identidades, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, com destaque para a identidade racial negra, foco de nosso trabalho.

1.1 Panorama da questão

Pensar sobre identidades sociais, seja ela, individual ou coletiva, pessoal ou profissional, pública ou privada, como aqui procuramos investigar, é particularmente trabalhoso e complexo, pois os estudos sobre a produção das identidades são vastos, ainda que o campo das relações étnicas seja relativamente novo nas Ciências Sociais. Goldman e Ossowicki (2006) informam que o termo “eticidade” foi introduzido nas primeiras décadas do século passado por conta da imigração europeia para os Estados Unidos, sendo até 1970, um termo sem uma definição precisa mas, mesmo assim, ganhou espaço tanto na academia quanto nas narrativas populares.

No Brasil, a discussão sobre identidade tem ganhado abrangência, seja a partir de coletivos sociais que passam a acioná-la com uma variedade de objetivos, a exemplo dos coletivos negros e indígenas, como também por parte da produção acadêmica. Nas disciplinas acadêmicas, alguns nomes como Roberto Cardoso de Oliveira (2000; 2003) e Manuela Carneiro da Cunha (2009; 2012; 2018) são influentes na pesquisa sobre os grupos étnicos e categorias afins, visto que seus estudos se embasam numa abordagem mais sociológica das relações sociais interétnicas, como fenômeno de construção político-ideológica. Como informa Athias (2007, p. 53), essas pesquisas “partem da proposição inovativa de Fredrik Barth (1969) de considerar a noção de grupo étnico como um ‘tipo organizacional’” e “não a cultura” como elemento central para a sua constituição.

Hans Vermeulen e Cora Govers (1994) trazem importantes questões acerca das relações étnicas mesmo após vinte e cinco anos de publicação do *Ethnic groups and boundaries* de Barth, escrito em 1969. Em *Antropologia da Etnicidade: para além de Ethnic groups and boundaries* (1994), as comunicações de Katherine Verdery, Anthony P. Cohen, Eugen Roosens e do próprio Fredrik Barth nos possibilita rever, de forma crítica, as principais questões

apontadas no campo das etnicidades, eles/ela afirmam que os três pressupostos classificatórios, apresentados por Barth no texto de 1969, acerca da constituição dos grupos étnicos continuam sendo válidos e relevantes para as investigações no campo das etnicidades, ou seja, “1) a etnicidade é uma forma de organização social”, o que implica que 2) “o foco principal da investigação seja a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural deste” (1969, p. 15); a característica distintiva dos grupos étnicos é 3) “a auto-adscrição, bem como a adscrição por parte de terceiros” (VERMUELEN; GOVERS, 1994, p. 10).

Em sua investigação, Barth, ao reafirmar seus postulados, elucida seus pontos úteis e os que devem tomar novos rumos de maneira inovadora. Ante ao que considera útil, prevalece a etnicidade como organização social e como circunstâncias produtoras de fronteiras através da autoidentificação e da identificação dos grupos por terceiros, dos índices diacríticos como signos que importam para demarcar as fronteiras, e do papel empresarial político de cada grupo empreendido/a pelo/a seu/sua líder (BARTH, 1994). Dos cinco critérios analíticos descritos, os três primeiros permitem a convergência dos temas investigados nas outras comunicações. Com isso, é necessário apontar no que eles avançam, ou seja, o que o autor chama de inovador, que no caso da sua pesquisa, se atenta às “[...] concepções habituais daquilo que chamamos de ‘cultura’” (BARTH, 1994, p. 21). Como assinalam Vermuelen e Govers,

A relação entre etnicidade e cultura pode, na nossa opinião, ser vista como tripartida: a etnicidade refere-se à consciência da cultura (étnica), à utilização dessa cultura, sendo simultaneamente parte da mesma. Começando pela última questão, Barth definiu etnicidade como um elemento da organização social, mas defende que esta pode igualmente ser encarada como um elemento da cultura. As fronteiras podem ser vistas em termos interacionais mas, de forma igualmente convincente, como “fronteiras da consciência”, para utilizarmos a expressão de Cohen. As identidades étnicas são produto da relacionadas com ideologias de ascendência, relacionando-se também o estudo da etnicidade com o da ideologia (Vermeulen 1984) e o dos sistemas cognitivos (Chapman *etal.* 1989). A etnicidade faz então parte da cultura e é também metacultural, no sentido em que constitui uma reflexão em torno da “nossa” cultura, bem como da “deles”, e, em terceiro lugar, relaciona-se com o “uso subjectivo, simbólico ou emblemático”, por parte de um “grupo de pessoas [...], de qualquer aspecto da cultura, de forma a diferenciarem-se de outros grupos”.

(DE VOS, 1975, p. 16, *apud* VERMUELEN E GOVERS, 1994, p. 12-13. *Grifo nosso*)

Destarte, para chegarmos às discussões sobre a cultura no campo das relações étnicas é preciso apresentar uma breve contextualização sobre etnicidade, afinal, tais ideias servem como aporte teórico para nossa investigação e análise das construções identitárias de mulheres negras estudantes de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, visto que o campo das identidades é vasto e se aplica, aqui no Brasil, aos mais diversos contextos de produção de fronteiras sociais, como afirma Verdery (1994):

Pode afirmar-se que o estudo da etnicidade tem vindo a tornar-se a maior área de investigação, não só na Antropologia, mas nas Ciências Sociais como um todo, pois dados os imperativos do “crescimento” e da “inovação” que orientam a vida académica, tal como outras formas de produção nas sociedades ocidentais (inclusive agora, com a crescente mercadorização da produção do saber), seria impressionante se não tivesse havido qualquer mudança na investigação da etnicidade. (p. 45)

Até final da década de 1960 a classificação dos grupos étnicos, na literatura antropológica, partia de quatro critérios, segundo Barth (2000):

[...] em grande medida se autopropaga biologicamente de modo amplo; compartilha valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais; constitui um campo de comunicação e de interação; tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem. (NAROLL, 1964 *apud* BARTH, 2000, p. 27)

Os critérios analíticos estabelecidos pela teoria crítica de Barth (2000) nos possibilita entender como a definição descrita acima, proposta por Naroll (1964), naturaliza os diferentes grupos sociais. Será sobre essa concepção substancialista e essencialista acerca da constituição dos grupos étnicos que Barth empreenderá sua crítica, na medida em que, conforme esse autor era preciso deslocar o “olhar” para as relações estabelecidas entre os grupos étnicos e para a constituição das fronteiras étnicas.

Ao aplicar uma teoria empírica que isolava as unidades culturais por critérios descritivos, Naroll apresentou ao campo intercultural dos estudos étnicos a categorização desses grupos de maneira insatisfatória. Contudo, é crucial ressaltar que naquele momento “apesar da acolhida mitigada, ou na maior parte do tempo francamente hostil, que ela conheceu no meio dos antropólogos, a tentativa de Naroll marca uma data importante na reflexão sobre a definição do grupo étnico” (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 2011, p. 60), oportunizando aos pesquisadores da área utilizar outras teorias e abordagens sobre a constituição de tais grupos.

É possível definir um grupo étnico? Continuando com Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a resposta para essa pergunta se mantinha até o momento que os antropólogos entenderam a impossibilidade de uma listagem de características pressupostas dos objetos de estudos africanistas e indigenistas da época. Anterior a Barth, os estudos das etnicidades, ao livrarem-se da ingenuidade de enumerar características isoladas dos grupos, puderam compreender que, primeiro, não se define uma unidade étnica por uma lista de traços; segundo, os distanciamentos social e/ou geográfico não são determinantes para a diversidade cultural; e por fim, categorias étnicas não se autoexplicam, elas devem ser estudadas a partir das escolhas circunstanciais.

Fredrik Barth e seus colaboradores, ao abandonarem a busca por uma definição dos grupos étnicos, direcionam um outro olhar sobre eles, avançando na perspectiva do olhar que

os distinguem, e não pelo olhar que os encerram, como antes já visto, focando nos limites que os grupos distintos em interação mantêm para se diferenciarem uns dos outros. Para Arruti (2014),

Barth (1969), propõe, portanto, dois deslocamentos analíticos importantes: de análise tipológica para uma análise generativa, que explora os diferentes processos que agem na formação e manutenção dos grupos étnicos; e da análise da cultura para análise dos processos de produção dos limites do grupo étnico, sustentando que o que define são os mecanismos de produção de suas fronteiras, e não o inverso. (p. 205)

Metodologicamente, as pesquisas sobre a etnicidade foram favorecidas pelos estudos empíricos que, apoiados numa abordagem sociológica, possibilitaram análises que reconhecessem os elementos comuns produtores da continuidade dos grupos sociais.

Em primeiro lugar, enfatizamos o fato de que grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas. [...] Em segundo lugar, todos os trabalhos apresentados assumem na análise um ponto de vista gerativo: em vez de trabalharmos com uma tipologia de formas de grupos e de relações étnicas, tentamos explorar os diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos. Em terceiro lugar, para observarmos esses processos, deslocamos o foco da investigação da constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e a sua manutenção. (BARTH, 2000, p. 27)

Em outras palavras,

1) a etnicidade é uma forma de organização social, o que implica que 2) “o foco principal da investigação seja a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultura deste” (1969:15); a característica distintiva dos grupos étnicos é 3) a auto-adscrição, bem como a adscrição por parte de terceiros. (GOVERS E VERMEULEN, 1994, p. 9)

Isto é, os critérios descritos acima e ainda hoje muito utilizados, assim como a orientação para o passado e a crença numa cultura partilhada (critério de divergência entre pesquisadores/as) diferenciam a identidade étnica de outras identidades sociais, fenômeno que transforma as unidades sociais em grupos étnicos, sejam eles minoritários ou majoritários (SILVA, 2004, p. 83).

A relevância da cultura para a etnicidade está na consciência de que cada grupo étnico faz destas. Daí as noções do “Nós” e do “Eles” e o realce de símbolos são alguns dos critérios para manutenção das diferenças culturais num fluxo constante e variável pela interação, realçando as diferenças entre grupos por via da eleição e saliência dos traços culturais significativos, ditos diacríticos (CUNHA, 2009).

Assim sendo, de que maneira o uso da identidade étnica como categoria de análise serve para investigar as construções individuais das identidades de mulheres negras em formação? É possível analisar tais identidades por meio do fenômeno da etnicidade? Como? Sim, é possível, porque, conforme Arruti (2014), “[...] o emprego de etnicidade coloca em destaque não exatamente a unidade social, o grupo étnico, mas a atividade ou performance dos sujeitos

quando estes atuam em situação de alteridade” (p. 207). No entanto, é imprescindível a pesquisadora estar atenta à escolha metodológica por detrás da teoria.

Cohen ressalta em seu trabalho intitulado *Fronteiras da consciência e consciência das fronteiras: questões críticas para Antropologia* (1994) a pouca popularidade das etnicidades individuais como foco de estudo dos etnólogos. Na perspectiva do autor, ao avaliar as etnografias de grupos pesquisados pelos antropólogos, as fronteiras individuais são negligenciadas, pois, segundo ele, “devido à nossa herança intelectual Durkheimiana, temos sido levados a fazê-lo no que diz respeito às colectividades sem qualquer inquietação. No entanto, o quanto nos enganamos ao estudar as colectividades é indicado pela dificuldade que temos em discernir fronteiras pessoais significativas” (COHEN, 1994, p. 92).

Sem desconhecer que Barth tenha, em 1969, incluído um traço de preocupação analítica às relações entre os sujeitos e suas subjetividades, ele nos indica que tal procedimento não é muito comum entre os profissionais da disciplina antropológica, cuja recusa destes em pensar como as consciências pessoais - “consciência do Eu” - , contribuem para a formação das fronteiras, está relacionada à sua difícil investigação, ainda que elas sejam importantes categorias de atribuição de sentido para as fronteiras das etnicidades (COHEN, 1994).

1.2 Considerações sobre identidades étnicas

Que somos seres diversos é um fato dado e, evidentemente, incontestável. Não obstante, a categoria diferença é algo útil de análise, visto que a diferença pressupõe a antítese da identidade, possível apenas por conta da língua, ou seja, o fenômeno discursivo que esta produz.

Contrariamente ao que se pensa, a identidade e a diferença são constructos sociais e culturais resultantes da nomeação de seres e coisas, isto é, atos da variedade linguística produzida pelas sociedades múltiplas. Em outras palavras, a diferença assim como a identidade só existe em função da habilidade humana da comunicação. A frase de abertura deste tópico é um exemplo da ilusão que a língua cria. A afirmação sobre as diferenças humanas serem um fato dado (como muitas pessoas acreditam) não significa dizer que somos natural ou culturalmente diferentes, mas que a língua em seu aspecto social nos possibilita forjar diferenças através dos sistemas de significações (SILVA, 2000).

Ainda conforme Silva (2000), num diálogo semântico, a identidade e a diferença realizam um jogo de inclusão e exclusão, onde se têm a negação e a afirmação de algo num mesmo enunciado. Ao se emitir o que se é, inevitavelmente, se emite o que não se é, formando antagonismos significativos, complexos, e até mesmo, problemáticos quando esses fenômenos

do discurso também são utilizados para classificar e naturalizar, aspectos marcantes da “diferenciação” de indivíduos e grupos, do qual se produzem hierarquias sociais, logo relações de poder.

Como foco interessante de investigação, as diferenças, aspecto para hierarquização de grupos, nos possibilita analisar dois aspectos gerados pela classificação dos agrupamentos humanos. O primeiro se situa nos movimentos que estes produzem para manterem seus aspectos de identificação, explicado pelo fenômeno da etnicidade e o segundo e, não menos importante, o que torna as diferenças um problema.

A indissociabilidade entre as categorias diferença e identidade revela o fator relacional das identidades étnicas atribuídas aos grupos sociais, em que o contraste realça as diferenças e, conseqüentemente, a identidade de cada grupo. Por serem produtos sociais e culturais em constante reprodução e demarcação de fronteiras, as identidades sociais não são acabadas e encerradas em si, elas estão em constante mudança e também em permanente reafirmação, sobretudo, porque elas permitem a classificação. Mas, quando as identidades produzem as etnicidades?

As etnicidades como estudo das diferenças são produtoras das fronteiras sociais. Elas destacam os aspectos culturais relevantes de cada grupo, isto é, produzem os grupos étnicos. Carneiro da Cunha (2005) define a identidade étnica por seu caráter comunitário de origem comum, em que os membros se identificam, ou seja, produzem sua identificação étnica, como nos casos de todos os grupos sociais, porém, para os grupos negros e indígenas, sua produção identitária implica em marcar diferenças, fronteiras e, nesse sentido, identidades são acionadas como símbolos de etnicidade. E isso não se configura um problema, entretanto, ela como símbolo de objetificação, essencialização e naturalização desses povos, sim. Nesse sentido, conforme Carneiro da Cunha (2012), “eticidade não é coisa que se recomenda no absoluto: em si, não é boa nem é má. Mas é um poderoso mobilizador de forças, que pode fortalecer subalternos ou gerar opressões e massacres intoleráveis” (p. 17).

O tipo de classificação, produto da complexa modernidade Ocidental de normatizar e fixar uma identidade gera e mantém relações discriminatórias e impactos devastadores na formação dos/as sujeitos/as de grupos alocados como minoritários, portadores de uma identidade étnica não-hegemônica, logo, categorizados como o “outro”. Rotulados por suas marcas identitárias, o outro é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000), ou seja, o/a excluído/a dos direitos sociais e, conseqüentemente, da vida, o classificado como inferior e indigno de respeito.

Neste processo de demarcar a outridade através dos vários marcadores sociais, deve-se buscar compreender como esse se constitui em países racialmente demarcados por essas separações étnicas problemáticas, com isso apresentamos no próximo tópico como tem se pensado a etnicidade no Brasil.

1.3 Identidade racial negra no Brasil

Para analisarmos e compreendermos como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, acionam/mobilizam a “identidade contrastiva”⁴ para (re)elaboração de suas identidades étnico-raciais, consideramos que os aspectos de sua formulação perpassa por processos e ambientes diversos, entre os quais o espaço institucional de educação revela as várias nuances dessa formulação, em que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172). Assim também procedendo nos espaços de formação profissional, isto é, de educação superior.

Ao passo que entendemos que as categorias raça e etnia são instrumentos de reivindicações necessárias para as construções das suas identidades, sejam elas em nível material, psicológico, social, político e educacional ressaltamos a investigação de como elas vêm se constituindo como categorias imprescindíveis para população negra ao longo do tempo.

O passado brasileiro formou uma geração inteira de intelectuais eugenistas, admiradores e discípulos de cientistas dos países centrais, que passaram a investigar os conceitos equivocados de raça, “[...] os de estrutura social, o de aculturação, o de mudança social, os quais supõem uma concepção quietista da sociedade e assim, contribuem para a ocultação da terapêutica decisiva dos problemas humanos em países subdesenvolvidos” (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 3). No Brasil, a onda eugenista acompanhou a questão da mestiçagem - política de branqueamento populacional como solução ao “problema da raça”.

Categoria tema de pesquisas pelo mundo, a raça, no passado classificou de maneira desigual os grupos étnicos. Atualmente, é parte indissociável da agenda política desses mesmos povos marcados pela racialização, usada de maneira a reconhecer, informar, e reivindicar seus direitos na sociedade, como a exemplo das políticas de ações afirmativas. Não obstante, a raça teve imposições das mais diversas pelo mundo. No nosso caso, o Brasil, é o que merece nossa atenção, principalmente naquilo que a faz ser pensada por meio do fenômeno da etnicidade.

⁴ Ver *Identidade étnica, identificação e manipulação* de Roberto Cardoso de Oliveira (1976).

Sendo as noções de raça, etnia e nação imbricadas entre si, ainda que estas se encontrem em relação ambígua, cujas confusões conceituais são comuns, elas, como noções básicas para se pensar a constituição dos agrupamentos sociais, se entrelaçam também com a noção de povo. A noção socioantropológica de raça foi utilizada pelas teorias da etnicidade para explicar o percurso constitutivo da nação brasileira a partir do discurso da identidade racial revelada pelas teorias sociais brasileiras da segunda metade do século XX, por meio dos estudos que tornaram-na tema de interesse de pesquisas pelo mundo.

O Brasil, como palco da invejada “democracia racial” - termo inspirado na obra de Gilberto Freyre (1933) e da histórica frase de Arthur Ramos (1949) - que vendeu o Brasil como um “laboratório de civilização”, seria também o modelo de civilização que redimiria as ciências supremacistas do final do século passado do mal que causara ao mundo (SCHWARCZ, 1999), em outras palavras, o projeto UNESCO incentivou pesquisas na presunção de que “o Brasil pudesse ofertar ao restante do mundo uma lição *sui generis* de relações raciais harmoniosas” (GOMES, 2010, p. 145). Contudo, essas pesquisas tiveram o mérito de mostrar como as relações raciais não eram nada harmoniosas e que o racismo estruturava as relações que (re)produziam desigualdades entre negros e não negros em nosso país.

Diante das barbaridades também cometidas pelos exploradores portugueses em terras brasileiras, igualdade racial é o que menos se tinha e tem no Brasil, haja vista que todo o processo de sequestro dos povos, exploração da mão de obra, violência e retirada da terra dos autóctones foram feitas por base em uma dada superioridade racial e étnica em relação a outros povos.

No país em que a escravização de povos africanos e o genocídio dos povos originários serviram de ferramenta de exploração para o progresso econômico de Portugal, a “ausência” dos problemas raciais se configuraria como resposta positiva ao projeto de branqueamento da nação que ocorreria de forma espontânea. O embranquecimento seria, nesse caso, a produção de uma identidade mestiça, do qual era preciso branquear não só física, mas também culturalmente a nação. Como descreveu Schwarcz (1999), “[...] o certo é que, nesse movimento de nacionalização, uma série de símbolos vão virando mestiços assim como uma alentada convivência cultural miscigenada torna-se modelo de igualdade racial” (p. 277).

Dentre as muitas consequências negativas da miscigenação forçada no Brasil, a complexa forma de identificação racial da população negra causada pela política de embranquecimento é a que merece destaque nessa pesquisa. O racismo assimilacionista/integracionista brasileiro é considerado, por muitos estudiosos do campo das relações raciais, a exemplo de Munanga (1999), mais deletério que o racismo norte-americano,

já que as desigualdades sociais caminham lado a lado com o discurso de democracia racial e mestiçagem, do qual ele diz dificultar que as pessoas negra-mestiças tenham consciência de que sua condição social esteja relacionada a sua condição racial e, conseqüentemente, assumirem a sua identidade negra.

Entretanto, ainda que as formas de racismos aqui no Brasil e nos Estados Unidos sejam distintos nas maneiras como as populações negras constituíram suas identidades raciais, bell hooks (2019) permite-nos, de algum modo, compará-los, ainda que em espaços-tempos igualmente distintos, ao situar os processos de assimilação imposto a negros e negras em espaços educacionais e profissionais, gerada nos Estados Unidos pela política integracionista de cunho assimilacionista, após a política segregacionista, instituída pela lei *Jim Crow*.

A autora norte-americana informa que a pauta racial foi perdendo importância com esse acontecimento entre as esferas mais progressistas da sociedade, em que a política de integrar negros e brancos foi introduzindo representações de cunho mercantilizado, resultando na produção do deslocamento do problema do racismo para o problema da classe, propositalmente pensado e utilizado para enfraquecer a tomada de consciência sobre a situação negra e manter o status da supremacia branca.

No Brasil, as noções de raça, etnia e nação cumpriram um papel ambíguo na construção do caráter identitário e na *performance* das populações brasileiras, visto que essa encontra-se em algumas situações reproduzindo o discurso racista dos séculos passados, por meio do “racismo por denegação” (GONZALEZ, 1988), mantenedor dos discursos disfarçados ou às vezes alienado da miscigenação: “Somos todos mestiços”; da assimilação: “Somos todos brasileiros” e da negação: “Não existe racismo no Brasil”.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto).
(MUNANGA, 2004, p. 10)

Isto é, o esforço por parte dos movimentos negros em desfazer o estigma da raça é uma tarefa complexa, pois, as relações que ela produziu estavam e permanecem enraizadas no imaginário do povo brasileiro, entretanto, a busca da desalienação colonial tornou-se o único meio de mudar a condição de negros e negras. Deste modo, devemos nos questionar: quais foram e têm sido as estratégias políticas que a identidade negra brasileira tem produzido? Quais aspectos da vida pública e privada ela têm buscado para estabelecer mudanças significativas?

Diante das mais variadas ações promovidas pelos movimentos negros desde o século XX, destaco duas grandes estratégias mobilizadoras de reivindicações por direitos. Por nossa pesquisa focalizar a educação como ferramenta nas construções identitárias, articular o Movimento Negro como “ator político” (GOMES, 2017) e instituições educacionais, favorece a nossa análise por dois panoramas distintos, mas necessários para pensar as relações raciais na escola. A primeira está localizada no âmbito moral e a segunda no âmbito de direitos civis, ambas políticas e objetivas na superação do racismo.

A positivação da noção de raça foi a primeira estratégia. “[...] Como muitos dos processos identitários, a positivação ocorre através da afirmação de características consideradas negativas, processo conhecido pelos feminismos brasileiros como ‘guerrilha de linguagem’” (FIGUEIREDO, 2015, p. 160). Sendo que o Movimento Negro Brasileiro ressignifica e politiza a ideia de raça, a partir da década de 1970 (GOMES, 2017).

Conforme Munanga (2004), “os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial [...]” (p. 11), já que estas foram forjadas para a degradação de populações étnico-racialmente marcadas. Para tanto, a tática estabelecida pelo Movimento Negro Unificado - MNU serviu e serve na reconstituição da dignidade dos povos negros descendentes de africanos no Brasil que move-se paralelamente à afirmação e conscientização de uma identidade racial - categoria tema de discussão teórica de muitos intelectuais modernos e contemporâneos.

A identidade racial como centro de discussões divergentes, se materializa na luta antirracista pela mobilização dos coletivos pela aproximação/identificação do povo negro, descrita por intelectuais, entre os quais Kabengele Munanga (2004) como “identidade étnico-racial negra” ou identidade negra. Em contrapartida, no bojo dos estudos culturais, Stuart Hall (2009) a classifica como “cultura popular”. Isto é, um produto da globalização na modernidade tardia, baseada numa gênese essencializada, estereotipada e idealista de uma cultura vista como natural de um povo, de exclusivo pertencimento e sem diferenças internas. Como ele afirma:

Não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual possamos estar seguros, de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale lutar. Mas a invocação de uma experiência negra garantida por trás dela não produzirá essa política. De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade política negra, dadas às complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL, 2009, p. 328)

Para o autor, o termo englobante “negro” impossibilita a criação de uma verdadeira identidade racial contra hegemônica, pois, esta tende a se cristalizar numa perspectiva

essencialista, que visa o resgate de uma “genética negra” que, conseqüentemente, invisibiliza as experiências, memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural de sujeitos e sujeitas. De fato, as questões levantadas por Stuart Hall em *Que “negro” é esse da cultura negra?* (2009), são não só pertinentes como também necessárias para pensar a luta de emancipação negra forjada na pós-modernidade.

Os processos globais afetam, de maneira desigual, os países, sejam do centro ou da margem, o descentramento/deslocamento das identidades dos/as sujeitos/as da modernidade tardia são estruturadas a partir da intensa “materialidade” dos espaços (globais e locais representados pelos símbolos das identidades culturais cada vez mais universalizados) e da aceleração temporal (reproduzido pelos meios de comunicação remotos, mídia, intercâmbio etc), onde as identidades culturais estão em constante produção, num processo fragmentado das informações. Nessa dinâmica, de espaço-tempo produzida pela intensa globalização, as diferenças sociais não deixam de existir e essas diferenças são marcadas “no grau de movimento e de comunicação, mas também no grau de controle e iniciação” (HALL, 2009).

Perante as críticas que se tecem a inclinação da globalização em homogeneizar as identidades culturais, o que se deve destacar

é que a visão homogeneizante e generalizada que faz subsumir as singularidades/particularidades não está presente apenas nos discursos afirmativos do reconhecimento e da identidade; na verdade o recurso às generalizações é parte estruturante do discurso dominante. (FIGUEIREDO, 2015, p. 162)

pois as identidades são “nominais” (APPIAH, 2018). O que impulsiona, no nosso caso, sair em defesa de uma identidade negra, visto que

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (MUNANGA, 2004, p. 15)

A perspectiva antirracista não deixa de ver e situar os problemas que a rotulação englobante “negro” produz de limitação, como também responde a pistas lançadas por Stuart Hall (2009) em dado momento quando esse aponta como possibilidades de saída e de emancipação dos sujeitos/as racializados/as estratégias que desloquem as estruturas de poder, no jogo de posição e não de mera oposição de cópia às avessas.

Tal possibilidade apontada por Hall (2009) se manifesta na identidade étnico-racial pela relação das categorias etnia e raça, porque essas quando articuladas são capazes de produzir sentido as experiências individuais, coletivas de sujeitos/as negros e negras e ao mesmo tempo promover a mobilização social, por meio da consciência racial de uma “cultura imaginada”

produzida pela “tradução” das nossas vivências na diáspora. Conforme aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no documento que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História da Cultura Africana e Afro-brasileira:

[...] Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. [...]. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 5)

Da mesma forma, como afirma Appiah (2018),

[...] As identidades etnoraciais são sempre mobilizadas para a solidariedade, não importa que outra coisa elas sejam ou façam. À medida que uma identidade etnoracial vai deixando de ser claramente governada por normas de solidariedade, ela deixa de ser uma identidade etnoracial importante. E isso faz que etnicidade e raça sejam recursos cujos portadores podem utilizá-los para a construção da coalizão estratégica da vida política. (p. 29)

Pereira (2014) afirma que o fenômeno da etnicidade nada mais é que a mobilização da identidade étnica, e também racial, para fins políticos: “Essa identidade é pautada numa experiência histórica comum (a colonização ou a escravização) e numa origem comum (no caso da diáspora africana). Assim, raça, não no sentido biológico, mas no sentido político, assume um sentido de identidade étnica” (PEREIRA, 2014, p. 169).

Embora tenhamos percorrido o caminho das construções de identidades étnico-raciais para informar as ações políticas pela articulação da população negra organizada, cabe aqui apresentar a segunda estratégia pensada pelo Movimento Negro Brasileiro. Diante da demanda de inserção social causada pelas relações desiguais dos povos da diáspora africana, o movimento social entendeu que a educação deveria ser pauta primária e propositiva na geração de importantes ações políticas e educativas para negros e negras, membros integrantes da sociedade brasileira.

Começando pelas políticas educacionais de reparação histórica, as Leis 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, representam conquistas para uma mudança social concreta para toda a população brasileira, principalmente as negras e indígenas. Por meio do seu caráter representacional, elas garantem ou deveriam garantir a transformação na formação de professores e professoras contribuindo na reconstrução da auto-estima daqueles e daquelas que ali se sentem representados, seja pelo material didático ou pelo reconhecimento de sua cultura

e história. Contudo, elas estão para além das conquistas simbólicas. Essas leis, assim como às cotas e outras ações afirmativas provocaram um novo corpo universitário⁵.

As instituições brasileiras, assim como nossa educação, produzem e reproduzem a representação social da branquitude. Como afirma Silva (2007), a escola, para além de formar a supervalorização da identidade racial branca, também veicula representações recalçadas das outras identidades.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

As identidades sociais são informadas e formadas durante toda a vida das pessoas, sendo a família, a educação, a religião, os meios de comunicação e informação, etc., instituições privilegiadas e facilitadoras dos artifícios materiais para edificação das subjetividades, por via de representações simbólicas e materiais, construtoras de um repertório de escolhas contínuas. De algum modo, esta fórmula parece anunciar um carácter democrático das identidades, já que as pessoas, em geral, são organismos sociais, logo, membros de uma comunidade. No entanto, para muitos coletivos esse modo de produção identitária não os compreendem, visto que as instituições fundamentais para formulação identitária do sujeito e da sujeita integrantes desses coletivos estão baseados pela política de identidade étnica hegemônica da branquitude. Nesta perspectiva, o trabalho de Silva (2007) é substancial para o entendimento sobre as noções de representação social, branqueamento, branquitude, sua produção e legitimidade pela e na escola.

Embasada nas pesquisas de Moscovici (1978) precursor dos estudos sobre representação social no campo da Psicologia, tema crescente aqui no Brasil desde o início da década de 1990, Ana Célia da Silva, por meio da sua vasta pesquisa sobre a representação social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa, de nível básico, situa o referido conceito na construção dos imaginários sociais.

Conforme a autora,

[...] a representação social se constitui pelo processo da percepção e internalização de estímulos distantes [...] Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. (SILVA, 2007, p. 93)

que não deve ser reduzida a uma imagem, pois, como a representação de algo ou de alguém não são traduzidos como de fato se é, ou seja, daquilo que é visto no objeto e descrito, ela caminha

⁵ Ver Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

para interpretação dos aspectos que adquirimos para formação das coisas e pessoas ou até mesmo o que atribuímos a elas, por meio da apreensão, que chamamos de formulação do discurso de senso comum.

Fixando nosso olhar para as representações, entendemos que elas possuem uma função importante na construção das identidades sociais, seja ela individual ou coletiva, visto que elas são artifícios culturais que produzem as condutas e modos de comunicação entre indivíduos e grupos, no qual analisaremos três aspectos: a) como as representações sociais influenciam na formação das identidades sociais; b) quais representações ela têm privilegiado; e c) de quais modos a educação têm contribuído na sua re-produção.

Silva (2007), em suas pesquisas sobre branquitude, aponta como a identidade étnica/racial branca se posiciona como símbolo da humanidade e cidadania, perante as outras, sendo o branco “o idealtipo” das elites brasileiras e o negro “o antimodelo” étnico e estético nacional (MOURA, 1994, p. 150).

Alvo da mitigada democracia racial, a identidade mestiça para brasileiros e brasileiras constitui-se duvidosamente, pois, para Munanga (1999), o que a população negra-mestiça quer mesmo alcançar é o ideal de brancura, visto que para ele não existe uma consolidação dessa identidade quando o/a mestiço/a se solidariza com o grupo branco por querer deter o *status* privilegiado que esse grupo oferece.

Sem fugir da perspectiva de rejeição do negro, Silva (2007) converge com Munanga (1999), ao afirmar que:

A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêm, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio às causas dessa situação. (SILVA, 2007, p. 97)

Entendendo que branquitude é a ideologia que as representações sociais favoreceram e favorecem na dinâmica de produção e manutenção da lógica fundadora da nação brasileira, conservadas pelas instituições do Estado, cujas origens são eurocêntricas, na escola, podemos observar por meio das análises de Silva (2004; 2010; 2011) como os livros didáticos de língua portuguesa de educação básica nos anos iniciais e ensino fundamental I se tornaram os instrumentos da representação social da brancura, ressaltado pelo corpo docente ao exercer o papel de agente disseminador das “verdades” trazidas nos livros, cujos conteúdos estão carregados de mitos e ideologias de superioridade branca e inferiorização negra.

Segundo a autora, o silêncio dos que se beneficiam da branquitude precisa ser assumido, por meio da quebra do pacto tácito entre brancos. Ao apoiar-se nas ideias de Bento (2002), Silva

(2007) reitera a responsabilização do branco na produção de desigualdades no Brasil, que, na maioria das vezes, se dissolve pelo discurso do racismo ser um problema da população negra, vinculada a expressões do tipo “racismo do negro”. Como bem reitera hooks (2019),

[...] A fim que nossos esforços para acabar com a supremacia branca sejam verdadeiramente efetivos para mudar a consciência deve estar vinculado, sobretudo, ao esforço coletivo de transformar as estruturas que reforçam e perpetuam a supremacia branca. (p. 244)

O Movimento Negro Brasileiro tomou a educação como espaço de denúncia. Denúncias produzidas por meio dela e sobre ela, denunciando seu currículo, materiais didáticos, práxis pedagógica, formação docente, gestão e tudo aquilo que se articula em torno das relações raciais presentes nos espaços e níveis educacionais. Atualmente, como o Movimento Negro têm influenciado na formação de professoras? Como mulheres negras têm mobilizado suas identidades raciais nos espaços acadêmicos? Como as Universidades têm lidado com essas identidades?

2 REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EM DEFESA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Este capítulo reflete acerca do modelo de educação formal brasileira, o papel do movimento negro e as pedagogias que emergem dos conhecimentos produzidos pela luta antirracista. Apresenta-se aqui o estudo das ausências criadas historicamente de maneira intencional pelo ocidente através dos modos como a colonização do conhecimento produziu e produz o epistemicídio das populações não brancas, pela invisibilização de seus saberes e apagamento das suas existências, assim como as contribuições dos movimentos sociais e as pedagogias que são produzidas em resposta ao projeto ocidental chamado eurocentrismo.

2.1 A educação formal brasileira: um projeto ocidental de dominação

A escola, como espaço formador e informador, reflete o social. Diante das mais variadas culturas que compõem as sociedades, a educação, por meio da escola, ocupa um lugar privilegiado. Em países colonizados, como o nosso, seu caráter formador busca garantir o curso dos processos coloniais instaurados e seu papel de transmissora de conhecimentos, o modo que ela informa a ordem social que mantém.

Entendendo a formação do modelo educativo brasileiro, é possível perceber que nossas bases se constituíram por via da dominação cultural tendo em vista que o ensino religioso jesuítico produziu enormes e marcantes signos de violência e assimilação para com as culturas de povos que foram subjugados pela gênese eurocêntrica que ideologicamente se coloca como referencial civilizatório. Sendo assim, a constituição do que se tem hoje como educação brasileira informa sobre este lugar de violação, dominação e destruição das diferenças identitárias em que as relações étnico-raciais, apesar de estarem presentes, são invisibilizadas por essa concepção hegemônica de ciência, o eurocentrismo, materializado nas práticas do conhecimento moderno e sua universalização que se traduz na “monocultura do saber” (SANTOS, 2006). Ao mesmo tempo em que,

Os conhecimentos dos povos colonizados, africanos e indígenas são negados, silenciados, neste entendimento tornam-se importantes aliados para hierarquização das culturas, visto que estes contribuem na introjeção de valores ocidentais, muitas vezes reforçados por meio de silenciamentos, subalternização de componentes culturais e da presença de estereótipos e preconceitos nos conteúdos, numa tentativa de neutralizar a diferença étnica existente.

(CALDERONI, 2016 *apud* CALDERONI; MARQUES, 2020, p. 104)

Os tensionamentos educacionais, em nosso país, podem ser revistos na historiografia brasileira pela violenta trajetória de colonização dos corpos, produzida pela educação jesuítica, que tinha por objetivo transformar crianças indígenas no alvo principal da estratégia de aculturação para disseminação cultural europeia e exploração dos povos indígenas, como assim objetivava a nação portuguesa, mas também na negação de negros e negras frequentarem a escola, que por sua vez só eram concedidos há alguns filhos/as de escravizados de fazendas de padres jesuítas no intuito de promover “a ‘elevação moral’ [...] para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 134). Vale ressaltar que a dominação não se deu somente por esses meios e nem muito menos deva ser reduzida ao seu passado histórico. A escola, por exemplo, como espaço-tempo têm mantido persistentemente as históricas desigualdades raciais e sociais.

Maria Nazaré Mota de Lima (2015) aponta como o projeto de escola e projeto de sociedade se influenciam mutuamente na implementação do modelo universal de conhecimento advindo dos Jesuítas pela fé, cujo objetivo era a dominação cultural dos povos colonizados. Os professores e professoras como agentes da escola se valeram e se valem de uma espécie de construção de cultura única, por via do apagamento e aniquilação cultural, “onde identidade e a diferença funcionam como mecanismos de poder, e a educação e o currículo colaboram para a construção de hegemonias e subordinações” (LIMA, 2015, p. 21).

Em sua perspectiva informadora, a escola constitui uma ferramenta fundamental na moldagem de corpos e mentes por fazer uso do modelo hegemônico socialmente instituído. Tal modelo educacional forma uma identidade única, homogeneizadora, ou seja, universal. A subjugação das culturas negras e indígenas produzem a inferiorização das sujeitas e sujeitos pertencentes a esses grupos que são materializadas pelas opressões identitárias. Todavia, não é somente a escola que cumpre esse papel: a igreja e a família ao serem cúmplices desse projeto de inferiorização e deslegitimação seguem operando tais opressões.

[...] Na literatura brasileira relativa aos estudos raciais temos dado pouca atenção à compreensão das dinâmicas da reprodução do racismo e do sexismo no interior das famílias. Embora sejam corriqueiros os exemplos de que pessoas de pele mais escura são preteridas com relação àqueles de pele mais clara em diferentes aspectos da relação familiar, nas considerações aparentemente inofensivas no que se refere aos padrões de beleza ou mesmo nas expectativas do desempenho escolar e das carreiras profissionais. (FIGUEIREDO, 2015, p. 159)

Sobre o papel familiar na reprodução dos aspectos sociais baseados na política de branqueamento, base constituidora das intuições do Estado brasileiro, Pereira (2006) nos convida a olhar com atenção as famílias negras e sua responsabilidade nas (in)formações que

oferecem aos sujeitos e sujeitas para construção de suas identidades e socialização, que estão imbuídas do modelo de conformação ideológica, mas que “é capaz de dar instrumentos de fortalecimento pessoal através das socializações feitas neste espaço” (PEREIRA, 2006, p. 117).

Pereira (2006) ao discutir família como um dos agentes cruciais para a formação identitária de sujeitos e sujeitas, entende que para mulheres negras elas podem se produzir através de discursos ambíguos que foram se constituindo ao longo do tempo por conta do processo de sequestro dos povos africanos que tinham outra concepção de família. Ao reproduzirem racismo, sexismo, machismo e outras opressões adquiridas pela herança da colonização pelos ideais ocidentais, as famílias negras operam essas opressões ao mesmo tempo em que querem proteger essas mulheres destas mesmas opressões em espaços e/ou instituições externas a elas.

Figueiredo (2015) e Pereira (2006) demarcam como estes processos são vivenciados, revelando a agência familiar como mais um espaço de relações problemáticas, denunciando-as. No entanto, elas nos alertam por meio da historiografia brasileira a forma que essas famílias negras ou negro-mestiças vêm assimilando, ao longo do tempo, o conceito de família ocidental, ao qual deveremos estar atentos e atentas para desse modo entender como esta interage com a educação.⁶

Por muito tempo, a escola apareceu como um espaço aquém da sociedade, cujos muros ao redor lhe isolavam de todo tipo de relação social para além dela. A escola, nesse sentido, era um mundo particular de ensino e aprendizado sem influência políticas, ideológicas e econômicas. Sabendo que foi no imbricamento da fé jesuítica, família e escola que se formulou o primeiro modelo de educação brasileira, isso não só nos revela como ela faz parte da sociedade, como também alicerçou a alienação, o recalque, a exclusão, a subjugação, a hierarquia identitária e muitas outras violências, dentre elas a desigualdade social e o racismo.

Segundo Gomes (2017) “o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade” (p. 51) produzida pelo discurso de igualdade de direitos pautado no mito da democracia racial muito difundida no estado brasileiro. A escola, nesse caso, também fez e faz uso de tal ferramenta, tornando-a decisiva para mascarar sua função negacionista da diversidade cultural ao exercer o apagamento

⁶ Nesta pesquisa a família aparece nas falas das sujeitas, assim como em dado momento a religião. Assim sendo percebemos o quanto elas, como as literaturas nos apontam, são significativamente importantes nas construções identitárias de mulheres negras ao passo que essas entrecruzam suas escolhas profissionais, entretanto, não reservaremos discussões mais aprofundadas sobre elas visto que o interesse aqui é entender como o espaço de educação superior e as sujeitas interagem para produção de suas identidades raciais.

das diferenças pelo rótulo da igualdade, de maneira que as práticas escolares apoiadas nesse discurso promovem o apagamento da diversidade no seio escolar (SOARES; SILVA, 2017).

A constatação de que a escola tem responsabilidade pelas desigualdades raciais e sociais por meio de currículos eurocentristas, com a finalidade de embranquecimento cultural e através da inferiorização do continente africano e de seus descendentes, os movimentos sociais se mobilizam pelo direito a uma educação para o respeito às diversidades. Se o Movimento Negro Brasileiro⁷ empreendia batalhas em prol da inclusão social por meio do reconhecimento identitário, a educação virou mais uma pauta política. As estratégias e ações desse ator político foram muitas, sendo a Lei nº 10.639/03 a demarcação das conquistas produzidas por esse movimento social. Contudo, antes de adentrarmos ao que ela nos propõe, resalto as ações que garantiram a sua efetivação.

A relevância das conquistas dos movimentos negros na educação teve como principal motivação os ensejos das organizações pós-abolição. Domingues (2007) informa que as primeiras ações da população negra começam em 1902, com foco na mudança da situação de marginalização nos quais negras e negros, “[...] libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação” (p. 130) por conta do seu caráter assistencialista e emergencial de reverter a situação marginal que se encontravam e ainda se encontram negros e negras.

A imprensa negra surge concomitante às organizações pró-abolição, mas essa se dava de maneira a informar e denunciar o “preconceito de cor” e outras mazelas que se acentuavam por conta da cor. Jornais como *A pátria* (1899) anunciavam ali o começo de manifestações e movimentos de pessoas negras, mas o *Clarim d'Alvorada* (1924) se tornaria o principal dentre muitos espalhados pelo país. Pode-se dizer que a imprensa negra brasileira teve algumas facetas ao longo da República, em que as lutas se articulavam entre as reivindicações por melhores condições de vida (emprego, educação, habitação, etc.) à formação de quadros e agendas de luta contra hegemônica, sendo a Frente Negra Brasileira - FNB (1931) considerada marcante nessa nova perspectiva do movimento social (DOMINGUES, 2007). Segundo Gomes (2012), a Frente Negra Brasileira,

de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também,

⁷ Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinta em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. (GOMES, 2012, p. 737)

Outra organização muito importante na história dos Movimentos Negros no Brasil foi o Teatro Experimental do Negro - TEN, fundado em 1944, pelos honoráveis intelectuais Abdias Nascimento (1914-2011) e Guerreiro Ramos (1915-1982) instaurando a segunda fase desse importante movimento social.

O TEN dedicou-se a formar quadros de atores, atrizes e dramaturgos advindos de camadas populares da sociedade, pautando o resgate da herança africana por meio da sua expressão brasileira; abriu curso de alfabetização; fundou o jornal *Quilombo* (1948-1950); criou o Museu e o Instituto do negro e muitos outros feitos que ainda ressoam em nosso tempo, como a exemplo da reivindicação de uma educação gratuita em todos os níveis, a admissão de negros e negras, além de requerer um ensino de qualidade e de assistência estudantil na primeira coluna do *Quilombo* intitulado “Nosso Programa”, em que muito se assemelha as pautas do movimento negro pós golpe militar (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2012).

O período de censura vivido na história da política brasileira marca, substancialmente, os movimentos sociais. Com o regime da Ditadura Militar (1964-1985) “[...] a agenda de demandas dos movimentos negros parece intensificar mais aquela reivindicação na esfera educacional após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978” (SANTOS, 2005, p. 23-24), período classificado por Domingues (2007) de terceira fase do Movimento Negro Brasileiro - MNB organizado. O ressurgimento do movimento negro através das agendas de combate fora intensificado após o auge do então regime, que se consolidou em 1964 até aproximadamente o final da década de 1970, período em que ocorreu um grande silenciamento dos movimentos sociais, todavia, sem impacto de desarticulação.

Foi também no final dos anos de 1970 que, devido a confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Este foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (Pinho, 2003). Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. (GOMES, 2012, p. 738)

Ao afirmar que o Movimento Negro Brasileiro é educador, Nilma Lino Gomes (2017) compreende que o panorama em que hoje estamos inseridos e inseridas por sermos negros e negras se vale da existência desse movimento social. Isto é, as entidades negras, ao traçarem

planos e ações contra a ideologia racista, o preconceito e a discriminação racial produtora do racismo e das “hierarquias raciais”⁸ (FIGUEIREDO, 2015), geram o processo de reeducação social que se produz organicamente em todas as esferas reivindicativas. Deste modo, entendemos que todos os movimentos de articulação das relações étnico-raciais presentes nos nossos cotidianos são afetados pelo manejo ativo desse movimento.

Evidentemente que os ganhos significativos da luta antirracista produzida pelo MNB não foram fáceis e nem se fizeram de maneira harmoniosa. Como exemplo prático dos processos articulados pelo movimento está a Lei n° 10.639/03 e o desvelamento do racismo contido no lema igualdade da Constituição Federal.

Fruto da trajetória de denúncias e reivindicações travadas pelo Movimento Negro, a Lei n° 10.639/03, no seu artigo 26º, exige das instituições educacionais promotoras das modalidades de ensino fundamental e médio o estudo e ensino da História e Cultura dos africanos e afrodescendentes, assim como a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira com a retomada da construção da sua imagem nas esferas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil, sendo ela o ponto de representatividade na condução das relações sociais e raciais, no nosso país de desigualdades exacerbadas.

A referida lei se tornou um marco temporal na trajetória do MNB, mas também da sociedade brasileira como um todo. A contragosto de muitos, a lei projetou novos horizontes para a luta e outras conjunturas foram se estabelecendo conforme iam ganhando espaços concretos de realizações, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCNERER (2004) do qual

[...] o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade [...]. (BRASIL, 2004, p. 9).

Deste modo, construir uma educação antirracista requer pôr em prática as legislações proponentes para uma reeducação das relações étnico-raciais contidas nos documentos oficiais que norteiam e regulamentam tais práticas, através do entendimento das diretrizes.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p. 26)

⁸ A autora reivindica a mudança do termo “Estudos das Relações Raciais” por “Hierarquias Raciais” por estas serem vivenciadas aqui no Brasil como hierarquias, isto é, relações de poder.

Para tanto, é imprescindível ampliar as discussões em torno da pedagogia que vem formando nossos quadros de profissionais da educação, pois já não é mais possível ignorar a nossa diversidade cultural, sobretudo, étnica e racial, por meio dos processos formativos que não tratam das relações étnico-raciais na sua diversidade e nas suas especificidades, como vem sendo discutido pela pedagogia da diferença (SILVA, 2000); pela pedagogia decolonial (WALSH, 2009); pela pedagogia das ausências e das emergências (GOMES, 2017); ou através das muitas outras pedagogias que visam dar voz às cores apagadas pela imposição da unidade epistêmica produzida pelo projeto colonial.

Ao propor uma pedagogia como diferença, Tadeu Tomaz da Silva (2000) entende que uma educação multicultural deve questionar tanto a diferença como a identidade como meio para produção das estratégias pedagógicas e curriculares. O autor afirma que o multiculturalismo não comporta práticas de tolerância e respeito à diversidade, já que tais comportamentos fazem subsumir o que de fato são as identidades e as diferenças, isto é, produtos sociais irredutíveis a enquadramentos que fixam e englobam seus aspectos, como o caso do alargamento que vem sendo tecido à categoria “diversidade cultural”, cujo termo se tornou um conceito guarda-chuva, fazendo da diferença e da identidade algo dado, sem problematizações e questionamentos como apontado por pesquisadores/as contrários às discussões trazidas nos temas transversais sobre pluralidade cultural presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEIs.

Buscando uma pedagogia que não apague as diferenças culturais presentes nas sociedades, Silva (2000) argumenta que é preciso partir

[...] em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente às contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: Como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (p. 99)

Partindo da abordagem pedagógica das identidades e das diferenças na tentativa de responder os questionamentos feitos para pensar tais propostas, recorreremos às estratégias antirracistas em diálogo com a “pedagogia decolonial” (WALSH, 2009) e “das ausências e das emergências” (GOMES, 2017), que visam o Sul em suas especificidades, modos de produção e criação autorreferenciada.

2.2 Por uma Pedagogia antirracista: interrogando a formação de pedagogas negras

Essencializar e naturalizar as representações de indivíduos e grupos étnico-raciais foram um dos papéis que a escola desempenhou com grande êxito. Portanto, ela, como o espaço de encontro das diferentes identidades e palco das intensas relações entre esses grupos mantém essas relações de poder, sendo os acirramentos identitários o desvelar da monocultura do saber (SANTOS, 2009) na educação e, o instrumento analítico para produção de contra narrativas.

A educação, nesse sentido, desenvolve o papel social de promover o encontro das diferenças. “Em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente ‘diferenças’” (SILVA, 2000, p. 101), mas por nossa herança educativa se constituir em bases coloniais, nossa forma de educar tem transformado tais diferenças em desigualdades. Entretanto, devemos entender a educação promovida pela escola como receptáculo das relações sociais, pois, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. [...]” (BRASIL, 2004, p. 14).

A partir do modelo hegemônico de educação tudo que está fora dos rótulos branco, homem, hetero, cisgênero se constitui como “outro”, sendo o racismo, machismo, sexismo, lgbtfobia, entre outras opressões, produtos da interação do “racismo assimilacionista” (MUNANGA, 1999) em conjunto com as práticas de escolarização geradora de hierarquias sociais muito aparentes, atualmente. Diante desse modelo educacional que a escola veio se valendo, durante muitas gerações, entendemos que a nossa formação escolar esteve e ainda está alicerçada pelas disparidades sociais, que coloca esse “outro” em dois processos problemáticos: a) a exclusão escolar e abandono por parte do governo e, b) a tentativa de assimilação.

A história de povos negros e indígenas brasileiros é marcada pela exclusão. Para além de todos os processos materiais de extermínio dessas populações, os processos simbólicos de marginalização se fazem de modo paralelo. Pensando a população negra, a condição que esta ocupa desde sempre na sociedade brasileira revela como os processos de “inserção social” se deram por dois eixos estruturais, “a exclusão e o abandono” (GONÇALVES; SILVA, 2000), de forma que a trajetória de escolarização de crianças, jovens e adultos, negros e negras, sempre estiveram encabeçadas por políticas educacionais promotora de marginalização.

Como vimos na seção anterior deste capítulo, ficou a cargo das entidades e organizações negras a tarefa de combater as mazelas sociais por meio do processo de escolarização da população negra abandonada pós-abolição da escravatura. Os jornais, o teatro, o partido político, os blocos de carnaval, os terreiros, todos traduzidos pela insígnia de movimento negro,

espalhados pelo Brasil, encarregaram-se de criar estratégias de alfabetizar, educar e posteriormente reeducar toda uma população, de negros/as a brancos/as.

Vimos como práticas escolares que recalcam as representações sociais de sujeitos e sujeitas, pertencentes aos grupos não hegemônicos, são frequentes em nosso currículo. Seja por meio da folclorização ou do apagamento da diversidade cultural, racial e étnica, nos mais variados níveis de formação, as práticas curriculares têm por objetivo a monocultura. Partindo desse modelo de formação, é que entendemos como se deu a trajetória escolar trilhada por mulheres negras.

Ao retomarmos a lógica das práticas escolares comuns aos espaços educacionais brasileiros, percebemos que suas bases estão na propagação das desigualdades sociais, reforçando estereótipos de gênero, raça, classe e sexualidade.

Gonçalves e Silva (2000) evidenciam as diferenças de oportunidades que o gênero incidia na população negra, tanto no meio educacional quanto no meio profissional, em que homens e mulheres negras desempenharam papéis diferentes por conta do gênero, sendo o processo e o percurso de escolarização de homens negros e mulheres negras oportunizados em tempos e modos diferentes.

Segundo os autores, no século XX a escolarização dos homens, quando ocorria, se iniciava na sua fase adulta, em contrapartida, a das mulheres começava mais cedo ao serem encaminhadas para orfanatos em que teriam dois ofícios, cuja perspectiva era única, servir, sendo empregadas domésticas ou costureiras, com o agravante de passarem a trabalhar na “casa de branco”⁹ sem ser remunerada. “[...] Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho” (p. 139).

Assim como os autores supracitados, bell hooks (1995; 2015) contribui sobre a questão escolar para população negra pós-abolição. Nos textos *Intelectuais negras* (HOOKS, 1995) e *Escolarizando homens negros* (HOOKS, 2015) a autora afronorteamericana parte de uma análise histórica das trajetórias da comunidade negra na educação. Marcada pela raça, pelo gênero e pela classe impostas através de práticas coloniais e seus desdobramentos (racismo, machismo, sexismo, ou seja, desigualdades sociais), os textos nos revelam que a colonização, a partir da escravidão negra, deixou consideráveis lacunas na socialização e formação, intelectual e identitárias, destes sujeitos e sujeitas, a exemplo dos altos índices de analfabetismo

⁹ Expressão popular baiana que denota a profissionalização do trabalho doméstico e o vínculo que este se faz com os processos coloniais.

e evasão escolar por parte dos adultos oriundos desta população¹⁰, além do sentimento de não pertencimento por falta de reconhecimento no meio social e acadêmico.

É sabido que o “preconceito de marca” e o “preconceito de origem” (NOGUEIRA, 2007) distinguiram as experiências de descendentes de africanos negros e negras nas Américas, e a colonização nos deixou marcas semelhantes. Ainda que os contextos sul e norte-americanos sejam distintos, hooks (1995; 2015) e Gonçalves e Silva (2000) informam como a colonialidade também se apresenta nos currículos educacionais, já que essa marca toda a dinâmica social constitutiva da modernidade. Oliveira e Candau (2010) mencionam que “apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo ‘Modernidade/Colonialidade’ as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (p. 19).

Para a autora e o autor, o repensar das relações étnico-raciais propostos pela perspectiva antirracista na educação têm como ponto de partida os artigos 215 e 242 da Constituição de 1988, cujo papel da África no Brasil ganha outra concepção na formação da nação e do povo brasileiro. A partir 1990, através da demarcação da pluralidade étnica, foi possível almejar uma mudança de paradigma social, mas também educacional, seja pela força mobilizadora do conceito afrodescendente no sentimento de pertencimento da população negra, muito reivindicado pelo movimento negro, ou, pela relevância que as discussões sobre as categorias identidade e etnia passam a ter no campo da teoria cultural e nos currículos educacionais.

A partir daí a implantação dos temas transversais pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, com a reformulação de leis educacionais e mudanças curriculares na década de 1990 pelo MEC¹¹, junto a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995, e a entrega, ao presidente Fernando Henrique Cardoso, do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, em 1995, marcam a investida pela construção de uma educação antirracista. Ademais, com a fundação da Associação Brasileira de pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em 2000; a promulgação da Lei 10.639/03; assim como suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação; as políticas de ações afirmativas para negros/as; O programa “A cor da Cultura” da TV Futura; Programas de Pós-graduação através

¹⁰ Ver Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

¹¹ Temática que traz discordância entre pesquisadores/as sobre suas contribuições para a educação das relações étnico-raciais (SECAD/MEC, 2006).

de especialização, mestrado e doutorado contribuíram para o reconhecimento da diversidade étnico-racial da população, cujos resultados possibilitam a construção de uma epistemologia de base “outra”.

Nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32)

Sendo a colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019) as maneiras que o poder colonial se apresenta, a desarticulação dessas dimensões também deve desarticular o controle, a legitimidade e a universalidade que se produz o conhecimento. Para tanto, o protagonismo do grupo “Modernidade/Colonialidade” se faz pela compreensão que ele estabelece ao pensar as três dimensões da colonialidade.

Embasados/as na produção de uma epistemologia “outra” orquestrada pelos suas/seus membros, intelectuais latino-americanos ou erradicados/as em países do centro e sul das Américas, é que Oliveira e Candau (2010) destacam a pedagogia decolonial de Catherine Walsh e a interculturalidade crítica de Walter Dignolo como componentes importantes para se pensar a educação antirracista em sua perspectiva culturalmente referenciada, sendo que “a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37), entendendo que “a pedagogia decolonial é um instrumento pedagógico que nos provoca a questionar qual o lugar que os saberes africanos e indígenas ocupam no currículo escolar, considerando que as teorias tradicionais não podem ser vistas de forma ingênua [...]” (CALDERONI; MARQUES, 2020, p. 100).

Tratando da decolonialidade na educação para a formação das pedagogas negras utilizando-se da importante Lei nº 10.639/03, suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Parecer 03/2004, entende-se que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 8)

Deste modo, destacar as produções locais é substancial para evidenciar que a postura antirracista e decolonial tem sido transformadora no processo de formação profissional, visto que já se tem vastas produções teórico-metodológicas no Brasil como pontuamos no tópico seguinte, em que se destacam as pedagogias emergentes dos movimentos sociais e Movimento Negro, embora ainda negadas pela educação formal.

2.3 Das ausências às pedagogias antirracistas emergentes

Em defesa da produção dos múltiplos conhecimentos e o fim de uma hegemonia do saber, Gomes (2017) compreende que o movimento negro protagoniza a mudança de base epistemológica, também proposta por Candau e Oliveira (2010). Em *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), a autora apresenta como os saberes e conhecimentos produzidos pelo movimento negro brasileiro têm o constituído como educador e ator político na construção de uma epistemologia do Sul para superação do pensamento abissal na nossa sociedade.

Gomes (2017) aponta como a política de apagamento da diversidade cultural promove a falta de direitos e deslegitima as epistemologias dos grupos subalternizados brasileiros gerando este pensamento, em que “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2009, p. 9).

Para Boaventura de Sousa Santos (2009), a modernidade ocidental construiu um pensamento abissal que utiliza do conhecimento e do direito moderno para criar distinções gigantescas entre os lados da linha Norte e Sul global. O pensamento abissal assegura às linhas abissais através da inexistência do “outro lado da linha”, o Sul, onde se encontra o ilegal, o saber ao invés do conhecimento, assim como o ilegítimo e o sub-humano.

Mas, como podemos mirar os grupos subalternizados deste lado da linha como as principais populações apagadas por essa divisão sendo que o pensamento abissal coloca todos que estão desse lado como inexistência?

Podemos afirmar que a educação tem sido o local privilegiado da propagação do pensamento abissal, visto que o programa moderno da supremacia racial branca faz uso da Escola ao utilizá-la como instrumento de reprodução dos seus ideais. Os espaços educacionais formais, a partir do rótulo da institucionalidade, recebem o selo de transmissoras dos conhecimentos válidos nas sociedades e através dele exerce a função de socialização das

epistemologias legitimadas pelo Estado, secundarizando, deste modo, as outras epistemes que interagem no seio dessas mesmas sociedades.

Ao elevar um conhecimento como único e legítimo, a veracidade dos outros conhecimentos são rebaixados a saberes populares e não científicos. Através da supressão da diversidade dos conhecimentos para promoção do conhecimento alienígena, a ciência moderna, traduzida pelo modelo educacional ocidental construído pela Europa e Estados Unidos, provoca o epistemicídio (SANTOS, 2006).

O que se ensina nas instituições educacionais brasileiras resulta da morte do pensar local em prol da promoção do pensamento abissal da linha do pensar Norte, que não parte e nem cabe em nossas realidades Sul. Para isso, o autor propõe que as “ecologias de saberes” por meio da proposta que legitima todos os saberes locais deve constituir uma epistemologia nossa, do qual chamou de “Epistemologias do Sul”¹². Nessa perspectiva, abordar as consequências que o pensamento abissal produz nas Américas, mas principalmente nas experiências das populações subalternizadas e, neste caso, negras, nos possibilita compreender os motivos que privilegiamos os saberes e conhecimentos produzidos por esta população para pensarmos a superação desse pensamento.

As três principais orientações que assentam as epistemologias do sul se situam na esfera do aprender, seja através do aprender da existência do Sul, da sua localidade e dos seus conhecimentos a partir de e com ele (SANTOS, 2009), formando a tríade que Gomes (2017) se assenta ao propor um “pensamento pós-abissal” pautado nos saberes e conhecimentos produzidos pelas experiências da população negra e dos seus movimentos sociais.

Ao se valer da *sociologia das ausências e das emergências* de Boaventura de Sousa Santos (2004), Gomes (2017) propõe uma *pedagogia das ausências e das emergências*, protagonizada pelo Movimento Negro como ator político,

Partindo do pressuposto de que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social - não sem conflitos e contradições - têm se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva.

(GOMES, 2017, p. 42)

¹² Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizaram os saberes que resistiram com êxito e às reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 5).

De acordo as demandas abraçadas pelo Movimento Negro nas esferas jurídica, social, política e econômica, esse movimento social, como sujeito político e “educador de macroestruturas” (SILVA, 2019, p. 247) esteve na linha de frente da luta por emancipação negra, seja através das ações, das denúncias e das conquistas por direitos ou pela mediação entre as esferas sociais e produção de saberes significativos para a população negra.

As reivindicações mobilizadas para a garantia de oportunidades iguais e direito à educação articuladas pela luta organizada reverberaram em expectativas de mudanças sociais, através de proposições que modificaram as condições sociais da população negra, por meio de políticas públicas, mas também articuladas pelos saberes produzidos no/pelo processo, que ainda seguem sendo negados por não terem o estatuto de conhecimento, isto é, de saberes oficiais legitimados pela Escola.

A pedagogia que emerge do movimento negro vem da negação dos seus saberes através das ausências produzidas pelas práticas e conteúdos escolares presentes nas instituições de ensino brasileiras, tanto as da Educação Básica quanto as de Educação Superior.

A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto às contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A Escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes, preconceituosa. (BRASIL/SECAD, 2006, p. 125)

Tais ausências estiveram presentes na formação de mulheres negras, hoje professoras ou em formação, visto que anterior à reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, em relação à educação básica, não havia recomendações acerca do ensino das relações étnico-raciais, sendo tais questões pontualmente introduzidas pelas datas comemorativas (de forma distorcida e equivocada) ou levantadas por educadores/as conscientes da importância do ensino das contribuições dos grupos étnico-raciais na formação do estado brasileiro.

A partir da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros e suas contribuições na formação do Brasil, introduzido pela Lei 10.639/03, que essas mulheres passam a entrar em contato com as discussões, seja pela formação inicial em licenciatura, ou pela formação continuada, em nível de pós-graduação.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais é um documento que reuniu pesquisadores/as comprometidos na construção de textos que abordam a temática étnico-racial através do histórico educacional brasileiro e suas perspectivas de ação. O material dispõe de artigos que articulam o tema da diversidade cultural em todas as modalidades e níveis

educacionais. Sendo mais um produto da implementação da Lei 10.639/03 e elaborado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, o compilado de artigos constitui um livro, disponível no site do MEC e nas Escolas Públicas (Cf. BRASIL/SECAD, 2006).

Tendo como público-alvo os agentes do cotidiano escolar, particularmente, professores/as, o nível superior é abordado a partir do capítulo “Licenciaturas”, cuja preocupação está situada no campo do comprometimento das Instituições de Ensino Superior - IES na formação de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais.

Através dos princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP 3/2004, As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicas Raciais se respaldam em temas para promoção de uma educação antirracista, através da 1) consciência política e história da diversidade; 2) do fortalecimento as identidades e direitos; e, 3) das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Os esforços para inserção das Diretrizes devem articular-se às políticas educacionais outras, referentes à educação superior, principalmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica e Diretrizes Específicas dos Cursos de Licenciatura. (BRASIL/SECAD, 2006, p. 130)

Na pesquisa sobre *Os cursos de licenciatura em pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal*, Macedo (2019) analisa como o tema da diversidade étnico-racial é abordada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos três *campi* da UESB (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga) a partir dos seus Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental a autora teve como resultado a superficialidade dos diálogos sobre as questões étnicas, mesmo os cursos apontando ter atenção sobre a temática da diversidade na educação. No que diz respeito à formação de professores/as do curso de Pedagogia *campus* Jequié, o PPC e os planos de curso:

[...] apresentam incongruências entre as disciplinas ofertadas e suas respectivas ementas. Interessante colocar que as disciplinas são Educação, Relações Étnico-raciais: Cultura indígena - VII Semestre; Educação para as Relações Étnico-raciais: Cultura africana e Gênero, Sexualidade e Educação ambas do VIII Semestre; embora constem como disciplinas obrigatórias, elas não aparecem na listagem das ementas do PPC do curso em análise. (p. 172)

Assim como trata com negligência o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI e o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE que, segundo a autora, se apresenta como mais uma demonstração de silenciamento e invisibilidade destes espaços, comumente já praticado pela colonialidade. Sendo o projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) componentes centrais para inserção das diretrizes nas

IES, o resultados das análises produzidas pela pesquisa de Macedo (2019) nos sinaliza que têm ocorrido um déficit na promoção da temática na instituição pesquisada, visto que se as ementas são textos coletivos que orientam o planejamento e execução das disciplinas sobre o tema da diversidade, a ausência delas, nos dá pistas da importância que suas discussões têm adquirido na referida Universidade do qual reverbera os equívocos e faltas na produção dos conhecimentos neste campo.

Ainda que o racismo atinja diretamente negros e negras, ele também reverbera nos/as autores/as dos atos preconceituosos e discriminatórios de antinegitude, o que indica que uma educação antirracista requer “a construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e à diversidade - promotora da igualdade racial - como tarefa de todos(as) os(as) educadores(as), independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (MEC/SECAD, 2006, p. 123), contudo, achamos preciso privilegiar a investigação das identidades pessoais e profissionais de mulheres negras, pois a raça e gênero que marcam seus corpos fazem do curso de pedagogia o mais escolhido por essas mulheres, ou visto como única opção para adentrar a educação de nível superior.

Nas décadas de 1980 e 1990 as discussões sobre as representações das populações ditas minoritárias no país foram alvo de estudo de Ana Célia da Silva, pedagoga, pesquisadora e ativista do Movimento Negro. Ela dedicou a sua vida acadêmica pesquisando e trabalhando para uma mudança educacional e social a partir das análises de materiais didáticos e reconstrução dos mesmos. Sua militância no Movimento Negro se deu de variadas maneiras, mas suas pesquisas sobre Livros Didáticos que marcam significativamente as pesquisas sobre relações étnico-raciais e educação. Embasada pela perspectiva antirracista e pelos estudos sobre representação social, escreveu *A discriminação do negro no livro didático* (2004) e *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (2010), ambos resultantes dos desdobramentos das pesquisas acadêmicas e da atividade do grupo de pesquisa no qual coordenava pela sua condição de professora universitária e atuante do MNU. Em uma de suas obras destacadas, a autora afirma que:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque de sua identidade e auto-estima. (SILVA, 2004, p. 51)

Silva (2004) obteve por meio da análise de conteúdo dos livros didáticos de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I (atualmente conhecido pelo livro de língua portuguesa do fundamental I) resultados que atribuía o estigma de mulheres negras ao serviço

doméstico, cuja profissão sempre atribuída a elas criou uma representação estereotipada de única profissão que estas exercem ou podem/devem exercer.

A mulher negra foi ilustrada e descrita em todos os livros analisados como a empregada doméstica. Não como a doméstica enquanto profissional que desempenha um serviço de extrema importância social, mas carregada de estereótipos de mulher feia, gorda, sem inteligência, supersticiosa, ingênua e subserviente. E, invariavelmente, de avental e lenço nos cabelos.
(SILVA, 2004, p. 59)

Não há falta de dignidade em relação à profissão de trabalho doméstico, porém, o problema é que esse, normalmente, é o único papel que a mulher negra é vista desempenhando nesses materiais, isto quando eles tentam retratar os papéis sociais, pois, em outros momentos, atribui-se a elas adjetivos pejorativos, como o da “mulata” reconhecida pelos seus atributos físicos próximos da brancura produzida pela violenta miscigenação, muito encontrados nas poesias de escritores, homens e brancos.

Evidentemente, o livro didático não é e nem foi o único meio de criação e disseminação de estereótipos e estigmas da população negra, do qual devo destacar mulheres negras, mas devido ao seu uso e importância nas escolas ele exerce o papel de ferramenta fundamental na veiculação de informações nos espaços educacionais, por ser o principal material didático utilizado nas escolas públicas, o que explica a atenção que estes ganham nas ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, indicado pelas denúncias produzidas pelas análises destes materiais por pesquisadores/as interessados/as em desenvolver uma mudança de paradigma na educação brasileira através da perspectiva antirracista (ROSEMBERG, 2003).

Em 1980 foi criado através do decreto 91.542/85, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que após diversas modificações tornou-se um programa de grandes proporções, absorvendo importantes recursos do orçamento da Educação para a consolidação de uma necessária política pública, que visa a melhoria através da implantação sistemática de avaliação das coleções “Guia de Livros Didáticos” compostos de estudos e avaliação das coleções que recebem o status de aprovadas ou reprovadas conforme critérios previamente definidos pelo órgão. Esse procedimento continua sendo aplicado até os dias atuais, as coleções são reprovadas quando apresentam erros e preconceitos contra grupos étnicos e minorias.

As pesquisas de Ana Célia da Silva, do qual me referenciei, trazem análises de livros que há mais de quarenta anos, aproximadamente, circularam nas escolas públicas brasileiras, contudo, as pesquisas da autora ainda são vistas como importantes diagnósticos das representações que as imagens e textos nos livros didáticos criaram no imaginário da nossa população. Por isso, o Parecer CNE/CP 3/2004 alerta para importância da avaliação destes

materiais através da “crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2004, p. 20).

Mesmo após a consolidação do PNL D e as Orientações do Parecer CNE/CP 3/2004 e das DCNERER, o livro didático continua sendo objeto de estudo, devido às proporções que este toma na escola pública, chegando a ser, em muitas delas, o único meio de avaliação desse material didático disponível para alunos e professores da rede pública. Muitos pesquisadores se debruçam sobre seu conteúdo para avaliar seu grau de eficácia pedagógica, bem como para investigar quais ideologias se manifestam em seus textos, imagens, nas palavras ditas ou silenciadas, promovendo estereótipos, estigmas, preconceitos, equívocos e recalques sobre as populações subalternizadas.

Deste modo, as representações de mulheres negras contidas nos livros didáticos nos faz retomar a discussão acerca da imagem da mulata, também muito difundida nesses livros e nos de literatura, do qual destaco a discussão de Figueiredo (2015) sobre o processo de tornar-se negra.

Assim como Silva (2004), a autora ratifica que esse conceito não é somente uma categoria racial, mas uma representação negativa da identidade da mulher negra vista como a hipersexualizada e reprodutora de filhos mestiços. Segundo Figueiredo (2015), essa categoria ganha aspecto diferenciado pelo gênero, tendo em vista que

o mulato no Brasil sempre esteve associado a incorporação dos homens negros-mestiços, ou mulatos, à estrutura produtiva. Do ponto de vista da narrativa da formação do Estado-Nação, a mobilidade social dos mulatos era a prova incontestada da não existência do racismo em nossa sociedade. (p. 162)

Aspecto justificado pelo caráter “insidioso e ambíguo do racismo” (GOMES, 2017). A autora ainda pontua que a renúncia à identidade mulata recebida pelo projeto racial brasileiro que nomeou como pardas e pardos, mulheres e homens mestiços escuros, faz parte do processo de produção de uma identidade negra. E por isso compreendemos que investigar a formação identitária de mulheres negras na pedagogia requer o entendimento das suas trajetórias escolares e identitárias através dos questionamentos acerca das relações étnico-raciais nos contextos sociais que as circundam, a exemplo de como estas também foram afetadas pelos recursos educacionais, visando o entendimento de como têm sido a reconstrução de suas identidades raciais, como a identidade de mulher negra na pedagogia, por saber que a análise sobre as desconstruções e reconstruções de suas identidades são os caminhos possíveis de desalienação do corpo-mente, objeto dessa investigação.

As identidades de raça, gênero, classe e sexualidade colocam as mulheres negras em posição de conscientização múltipla de si, por meio da incessante tarefa de desfazer a intersecção dos marcadores sociais que nos colocam em situação de subalternidade. E é por esse motivo que estabelecer uma identidade para nós se configura como luta primordial e constante de positivação e de reconhecimento e “[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras [...]” (BRASIL, 2004, p. 11) como nós.

Reivindicações de direitos para mulheres negras resultam de uma primeira e grande ambição pela busca por uma identidade, partindo da reconstrução da imagem que têm de si e de sua ancestralidade. Os passos para essa reconciliação com a própria imagem, vem do processo de se reconhecer como portadora de beleza, sentimentos, direitos, ou seja, humanidade; na construção do orgulho de ser quem somos através do conhecimento de tudo que se produz por meio de nós; e na percepção de grandeza de ser uma mulher negra que afirmamos como tal, forjando uma identidade potente e possível para as novas gerações de meninas negras, pois a partir da positivação e politização da identidade étnico-racial “a mulher negra enquanto mãe e professora pode se constituir em modelo positivo para penteados belos e fáceis de executar, quando aprende a lidar com os seus cabelos, sem os violentar” (SILVA, 2010, p. 42-43).

A Pedagogia, neste caso, curso maciçamente composto por mulheres (docentes e discentes), socialmente construído e destinado a determinada raça e classe social, localiza-se diante da análise interseccional como local privilegiado de pesquisa, do qual, perguntas e respostas nos possibilitam dar um passo adiante na questão da identidade. Reconhecido como campo de formação, assim como outros cursos de licenciatura, o que faz dele um diferencial para (re)construções das identidades étnico-raciais de mulheres negras?

3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que objetivamos investigar e analisar as elaborações/construções das identidades raciais de mulheres negras no curso de Pedagogia, entendemos ser crucial a apresentação dos principais estudos de ambos conceitos que entrecruzam essas construções identitárias, atravessadas pela socialização estudante/estudante, estudante/professor/a, estudante/universidade e como essa se faz no decorrer do processo formativo, em que eu, como mulher negra e graduada em Pedagogia, vi como um espaço de reelaboração pessoal e profissional. Na condição de pesquisadora percebo que “é nessa relação com o/a outro/a que a identidade se tece, através de fios que são trançados num trabalho paciente e prazeroso, exigindo uma constante retomada da atividade artesanal, de modo a melhorar seus contornos”, como assim retratou Melo (2012, p. 22), ao descrever com maestria sua experiência de pesquisa possibilitada por ser professora do curso de Pedagogia, local de trabalho e realização de sua tese de doutoramento.

É preciso deixar evidente o meu envolvimento com a pesquisa para além do trabalho de aglutinar os pensamentos, ideias, teorias e da responsabilidade de realizar este documento. O papel de transcrever os processos dessas mulheres negras, pedagogas e sujeitas de si, favorece um olhar e postura diferenciada de pesquisadora, a de quem não procura objetos a serem descritos, mas, alguém que possa entender melhor os processos. Por possuir um perfil parecido com os delas e um percurso muito próximo, me torno alguém mais confiável para essas sujeitas falarem.

Grada Kilomba (2018) em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, ao escolher uma metodologia que possibilitasse as colaboradoras da pesquisa ocupar o lugar de sujeitas e a aproximasse delas, elege a “pesquisa centrada em sujeitos” como um instrumento metodológico de descolonização, ao passo que os marcadores que interseccionam os seus corpos servem de modo a favorecer a produção do conhecimento - por meio da autorrepresentação (*study up*), dentro do próprio grupo social - sem estabelecer uma relação hierárquica entre as partes envolvidas, visto que o envolvimento emocional, social e político por “ser uma pessoa ‘de dentro’ produz uma base rica, valiosa e centrada em sujeitos”, que no caso se torna tanto a pesquisadora quanto as colaboradoras da pesquisa, nesta perspectiva (KILOMBA, 2018, p. 83).

Ao contrário do distanciamento e neutralidade exigida pela ciência positivista, a metodologia centrada em sujeitos propõem a aproximação do pesquisador/a ao objeto que, no

caso, seriam as sujeitas da pesquisa. A autora, ao desenvolver sua tese, mostra como mulheres negras são colocadas pelo racismo como objetos da branquitude, seja pelo racismo estrutural e institucional, mas principalmente pelo racismo cotidiano que desloca ‘Pessoas de Cor’ do lugar de si para a posição de incompletude, ou seja, sujeitos/as incompletos/as que só existem em relação ao branco, a outridade, a personificação da representação negativa do branco. Para ela, a cotidianidade se apresenta, porque,

O termo cotidiano refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é “um ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (KILOMBA, 2018, p. 80)

De acordo com a percepção da autora supracitada, pode-se inferir que o racismo cotidiano também se encontra na Universidade e, logo, na pesquisa científica. Ao identificar o meio acadêmico como um espaço potente de produção das opressões geradas pelo racismo, Kilomba utiliza da sua metodologia para criar um espaço de voz das sujeitas, favorecendo a produção de dados em primeira pessoa, evidentemente, sem se isentar de uma postura cautelosa na leitura e apresentação das narrativas das entrevistadas, que, por vezes, também lhe exigiu postura crítica frente aos depoimentos. Ao fazer uso da técnica de narrativas biográficas não diretivas, as vozes entrevistadas foram livres para narrar o racismo cotidiano, dando maior ênfase em situações específicas que, por sua vez, poderiam “passar em branco” se a autora utilizasse de outro método, como esta afirma em sua obra.

Grada Kilomba (2018), ao lançar luz sobre as metodologias utilizadas nas produções científicas como modo de reprodução e manutenção das hierarquias epistêmicas, nos alerta sobre como a metodologia cumpre um importante papel na pesquisa já que a teoria só é possível por conta da metodologia e ela, ao mesmo tempo em que instrumentaliza a teoria deve ser pensada por esta. A metodologia dá forma ao fazer, isto é, estrutura a pesquisa, sendo ela “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16).

Ao pensarmos a pesquisa, trilhamos uma metodologia, seja ela adquirida por “osmose” ou cuidadosamente pensada. É evidente que se tratando de pesquisa acadêmica esperamos que ela seja sofisticada e corresponda de modo satisfatório aos objetivos e ao problema de pesquisa, mas para que isso aconteça, quais são as posições que o/a pesquisador/a deve tomar?

3.1 Localizando o campo da pesquisa

A Cidade Sol¹³, como é assim chamada Jequié, deriva da palavra *Jequi*, em Tupi (cujo significado está associado a um cesto afunilado antigamente utilizado pelos povos indígenas da região como instrumento de pesca), localiza-se no sudoeste da Bahia, há 365 km da capital Salvador, composta por aproximadamente 156.126 habitantes e possui 2.969,039 km² segundo o Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2020.

Região limítrofe entre a caatinga e a zona da mata, a cidade se desenvolveu as margens do rio (posteriormente mudando por conta de uma tragédia natural), do qual movimentava e abastecia as regiões da bacia do Rio de Contas, o que a colocou como uma região de comércio e abastecedora das regiões Sudoeste e Sudeste da Bahia.

Sua principal forma de desenvolvimento se deu pela agricultura e pecuária, mas é o comércio que emprega boa parte de seus habitantes, aspecto muito aparente por conta das feiras da cidade, além do seu grande complexo industrial de confecção e serviços. Tanto o Centro de Abastecimento Vicente Grillo (“Mercadão”) quanto a Feira do Joaquim Romão são conhecidos em Jequié por sua magnitude e pela variedade de produtos encontrados.

Na área educacional, a cidade conta com escolas de nível básico e ensino superior das redes pública e privada. O *Campus* de Jequié está entre os 3 *campis* da UESB, e apresentou seu primeiro curso de formação de professores por conta da interiorização do Ensino Superior pelo Governo do Estado. Entre autarquia de faculdade e fundação, a Universidade do Sudoeste ganha sede em Vitória da Conquista na década de 1980 quando também é reconhecida enquanto tal. Em 1997¹⁴, já na autarquia de Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, o curso de pedagogia é criado e aprovado no contexto de expansão da UESB com intuito de formar um novo quadro de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na região.

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso - PPC de Pedagogia (2014, p. 58-59), a licenciatura em Pedagogia da UESB tem como missão “atender as necessidades da comunidade do sudoeste da Bahia, da microrregião de sua abrangência, preparando profissionais para atuar em diversos setores educacionais públicos e privados”.

A UESB, campus Jequié, localiza-se no bairro do Jequiezinho, próximo à prefeitura da cidade. Atualmente, o campus conta com dezesseis cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e seis de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ela ainda conta com o espaço do Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE, localizado no bairro Pau Ferro, lugar de

¹³ Jequié recebeu esse nome por conta das suas altas temperaturas.

¹⁴ Dado presente no site oficial da UESB. Disponível em: <http://catalogo.uesb.br/cursos/pedagogia-lic-jq>.

resgate histórico e de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira, onde são desenvolvidas atividades de ensino, extensão e pesquisa e o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade; o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Práticas em Saúde (Nepp-Saúde), anexo ao Hospital Geral Prado Valadares (HGPV); e a Creche Casinha do Sol.

Nas dependências do campus, a comunidade acadêmica conta com a Biblioteca Jorge Amado (BJA); O Auditório Waly Salomão; a Sala Zero de Teatro e de Dança; o Anfiteatro Professor Manoel Sarmiento Filho; o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), prestadora de serviços de apoio jurídico, psicológico, pedagógico para pessoas em situação de vulnerabilidade social; o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência (Naipd); o Restaurante Universitário (R.U.); o Ginásio de Esportes; a Clínica de Fisioterapia; o Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM); A Unidade Organizacional de Informática (Uinfor), entre outros setores.

3.2 Apresentando os caminhos da pesquisa

Nossos passos vêm de longe!

(Jurema Werneck)

A emblemática frase de Jurema Werneck¹⁵, conhecida por mim pela voz de Vilma Reis¹⁶, traz em sua composição significativas marcas da luta pela sobrevivência ancestral, como símbolo de reconto histórico. Informar que nossos passos vêm de longe é falar sobre a origem de um povo, sobre resistência e insurgência desse mesmo povo, sobre negação, questionamento, estratégia e reconstrução. É sobre identidade. Identidades de mulheres negras.

Mulheres negras, ao reconstruírem suas identidades por meio do repertório ancestral negro africano das Iabás (*Ìyágbà*, ancestrais femininas, mães anciãs da cosmologia ioruba) tem sido para Werneck (2019) uma estratégia de mulheres afrodiaspóricas descolonizar essa identidade feminina racializada, unificada e estereotipada construída pelo patriarcado heteronormativo branco, que enquadrou pessoas africanas e seus descendentes negros na lógica binária do ocidente.

¹⁵ Jurema Pinto Werneck é uma feminista negra, médica, autora, e doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ativista do movimento de mulheres negras brasileiro e dos direitos humanos e Diretora Executiva da Anistia Internacional Brasil.

¹⁶ Vilma Maria dos Santos Reis é uma socióloga e ativista brasileira. Defensora dos direitos humanos, das mulheres, negros e LGBTs, adentrou em 2015 o cargo de Ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia.

No remonte dos repertórios, a autora aponta as contra narrativas produzidas pelas mulheres negras a partir das entidades do candomblé, as *Ìyálodés* (*Nàná, Ósun, Yánsàn, Yemonjá e Obà*) personificadas pela postura política de Mãe Senhora, entre outras matriarcas; as caboclas; as ciganas, as prostitutas; mulheres negras presentes nas lutas de libertação e insurgência escrava; as empregadas domésticas em sua missão-estratégia de trabalhar na “casa de branco” para levar o sustento para sua família, mas também se informar sobre a branquitude, em seu ato militante; as compositoras de samba que usaram da arte para produzir visibilidade e ascensão socioeconômica a mulheres negras e toda comunidade.

Isto é, afirmar a identidade mulher negra, é ser sujeita. Dito isso, o conceito de sujeito/a, esboçado por hooks (2019) é o que mais se aproxima das colaboradoras da pesquisa, mulheres negras - como estas se auto identificam - ao me relatarem seus processos de elaboração de suas identidades, que segundo a autora se dá pela:

[...] transição do silêncio à fala, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, é um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz” não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta. (2019, p. 38-39)

Através de tal entendimento sobre mulheres negras estudantes de pedagogia, apresento os passos percorridos, cuja pesquisa se debruça na abordagem qualitativa, visto que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21).

Creswell (2014, p. 23) afirma que “a investigação qualitativa representa um modo legítimo de exploração das Ciências Sociais e Humanas, sem apologia ou comparações em relação à pesquisa quantitativa”, não a impedindo de fazer uso de métodos quantitativos, no entanto, sem se reduzir a eles.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa apresenta as seguintes características: têm o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” é foco de atenção especial sobre o pesquisado e, por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Levando em consideração as características supracitadas, situo a pesquisa narrativa como a mais adequada em nosso estudo por conta do seu caráter privilegiado de trazer à tona

histórias de sujeitos/as que narram suas próprias histórias, como elas se desenvolveram e quais caminhos foram trilhados para situar o presente. Além disso, através dela também podemos acessar os contextos sócio-históricos (lugar e tempo) e culturais (raça ou etnia) que as experiências se produziram.

Para a seleção das sujeitas de pesquisa, utilizamos um questionário¹⁷, cujo objetivo era obter informações acerca do perfil daquelas que se constituiriam sujeitas de nossa pesquisa. A partir das informações obtidas através do questionário, definimos os critérios de inclusão e exclusão e, nesse sentido, chegamos ao total de quatorze sujeitas, autodeclaradas negras, cotistas (racial e social) e não cotistas, com e sem experiências na área, e que tivessem cumprido o Componente Curricular Relações Étnico Raciais: Cultura Africana. Contudo, somente sete delas se disponibilizaram a participar da outra fase da pesquisa, as entrevistas, que posteriormente reduziu-se aos quatro percursos aqui apresentados e que se tornaram “objeto” de nossa análise.

As entrevistas, como forma de “coleta” de dados na pesquisa narrativa¹⁸, servem como instrumento metodológico eficaz para a condução de questões específicas da investigação. Segundo Lüdke e André (2013), elas apresentam como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (2013, p. 39). Na pesquisa narrativa podemos encontrar vários tipos de entrevistas e isso é um fator favorável à escolha do modelo que mais se adequa ao objeto a ser investigado.

No caso da pesquisa em questão, utilizamos a entrevista semiestruturada ou semi padronizada (variação nominal utilizado/a por alguns teóricos/as), constituída de perguntas abertas que possibilitam uma interação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, onde se requer a exploração por meio de tópicos de temáticas conhecidas pelos/as entrevistados/as na perspectiva de colher deles/as suas “teorias subjetivas” sobre dado interesse de análise (FLICK, 2009, p. 149).

¹⁷ O questionário contendo perguntas abertas e fechadas se configurou como instrumento de pesquisa-diagnóstica para seleção das colaboradoras/sujeitas da pesquisa. Primeiramente, ele foi encaminhado ao grupo do *WhatsApp* da turma através do contato que estabeleci com uma das colaboradoras, no formato *Google Forms* (Formulários), entretanto, como poucas pessoas se interessaram em respondê-lo, a coleta foi feita de forma presencial, em um outro momento, a partir de uma visita a turma da disciplina Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana, do segundo semestre de 2019 com autorização da docente da turma.

¹⁸ Devido à situação em que nos encontramos no início de 2020 para a coleta de dados, tivemos que adaptar as técnicas de produção de dados em decorrência da impossibilidade de contato presencial. Inicialmente, ou seja, antes da emergência da pandemia de Covid-19, pretendíamos utilizar outras duas técnicas (grupo focal e observação), além das entrevistas.

As entrevistas individuais se dividiram em seis temas centrais, dispondo dos seguintes tópicos temáticos: *conhecendo a participante; identidade acadêmica; formação acadêmica; relações étnico-raciais e a formação; formação para vida; e trabalhando com as relações étnico-raciais*.¹⁹ As entrevistas ocorreram em locais, tempos e formas distintas. Das quatro entrevistas, as três primeiras tiveram início na própria UESB, campus Jequié, no Departamento de Ciências Humanas e Linguagem - DCHL, anterior ou posterior às aulas das entrevistadas, sendo uma totalmente remota, por conta do decreto de segurança de isolamento social.

Por conta da Pandemia do Coronavírus causada pelo Covid-19²⁰, os encontros para realização das entrevistas foram impossibilitados e por este motivo, as entrevistas passaram a ser remotas e realizadas por meio do recurso de voz do *WhatsApp*, através de áudios, no intuito de simular um bate-papo entre perguntas e repostas.

As entrevistas seguiram segundo a organização de entrevista *Online*, sendo sugerido às sujeitas um tempo reservado para realização destas. Utilizando o modelo de organização síncrona, “significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *Online* ao mesmo tempo” (FLICK, 2009, p. 241) para realizamos as entrevistas. O tempo destas foram duas vezes maiores do que as presenciais, pois, era crucial, da minha parte, ouvir as respostas e fazer considerações, caso fossem necessárias.

Durante as entrevistas (presenciais e *Online*), ficaram perceptíveis as diferenças entre elas. Nas entrevistas *Online* as interrupções, por conta dos afazeres cotidianos e falhas de conectividade, ocasionaram o aumento do tempo das entrevistas e, conseqüentemente, os desgastes, tanto das entrevistadas quanto da entrevistadora para sua execução.

A dificuldade para agendar as entrevistas se deu tanto nas entrevistas presenciais quanto nas *Online*, entretanto, quando realizadas, as entrevistas presenciais possibilitaram uma melhor percepção dos dados, pois, o diálogo pessoalmente, “permite a criação de uma relação baseada em comunicações verbais e não-verbais” (FLICK, 2009, p. 240). O que não quer dizer que as entrevistas *Online* não tenham dado subsídios para as informações pertinentes às indagações feitas. Para isto, a ética na pesquisa qualitativa foi executada com rigor, por se tratar de

¹⁹ Roteiro de entrevista disposto no apêndice.

²⁰ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do Novo Coronavírus. A Covid-19 (SARS-COV-2), uma doença de proporção mundial, ocasionou um novo curso às relações humanas. Um vírus altamente contagioso exigiu uma nova forma de se viver no planeta, desestruturando todas as formas de convivência já estabelecidas entre as pessoas. Com isso, medidas de segurança foram acionadas para diminuir o nível de contágio e disseminação da doença. Foi preciso manter a distância entre as pessoas e para isso, medidas de distanciamento social foram impostas, dentre elas o fechamento dos setores que movem a economia e a vida em sociedade. Dentre os serviços interrompidos pela pandemia, a educação, evidentemente, foi afetada. As escolas, creches, faculdades, universidades fecharam e o curso do ano letivo foi interrompido.

[...] uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e dilemas, o que têm muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre os dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente. (FLICK, 2009, p. 56)

A ética na pesquisa qualitativa se caracteriza pelo bem estar do/da participante, pela preservação da dignidade e direito deste/a, pelo consentimento informado, pela justiça no tratamento e coleta dos dados e pela confidencialidade da redação.

3.3 Sujeitas da pesquisa

Em razão da ética na pesquisa, utilizamos dos repertórios de personalidades negras femininas para rebatizar as sujeitas da pesquisa com nomes fictícios mantendo em sigilo seus verdadeiros nomes, conforme nos orienta o Termo de Compromisso de Livre Esclarecido - TCLE²¹. Os nomes foram escolhidos por meio do critério das características em comum que essas personalidades da nossa história, ancestrais do passado e do presente, têm com as entrevistadas, sendo elas Rita Batista, Ivete Sacramento, Esperança Garcia e Victória Santa Cruz.

Rita Batista é natural de Jequié, tem vinte e quatro anos, mora com a mãe e outros parentes, se autodeclara negra, heterossexual, não cotista e concluinte do curso além de ser representante, Oradora da turma e uma das responsáveis pela solenidade.

Ivete Sacramento também natural de Jequié tem vinte e seis anos, heterossexual, mãe de dois filhos, um menino e uma menina, mora com alguns parentes, o marido e os filhos, é cotista, cursa o sétimo semestre e a Pedagogia foi o segundo curso que iniciou na UESB.

Esperança Garcia é natural de Ipiaú tem vinte e um anos, é bissexual, mora com a companheira, se considera afrodescendente e se afirma preta, é cotista, cursa o sétimo semestre e atualmente mora em Jequié por consequência do curso de Pedagogia.

Victoria Santa Cruz tem vinte e seis anos, se afirma afrodescendente e demarca ser preta, não é cotista, cursa o sétimo semestre, mora com os pais, é natural de Jequié e se diz heterossexual.

²¹ Número do Comprovante: 160704/2019.

4 “O QUE MARCA A PEDAGOGA NEGRA OU A ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NEGRA E O QUE A DIFERENCIA DE OUTROS ESTUDANTES, EM GERAL, É A QUESTÃO DO RACISMO”²²

Dedicamos este Capítulo para a apresentação, construção, interpretação e análise dos dados produzidos pelos percursos subjetivos de mulheres negras pedagogas em formação, cuja elaboração parte, primeiramente, da exposição das narrativas presentes nas entrevistas realizadas com as sujeitas através da apresentação dos percursos formativos de cada uma delas. Buscamos evidenciar convergências/similaridades e singularidades/distanciamentos produzidas por suas experiências individuais e coletivas para construção da sua identidade racial.

Por meio das entrevistas, encontramos pontos cruciais nos seus percursos que favoreceram o entendimento de como cada uma dessas sujeitas percebem suas identidades, não somente racial, mas também a de gênero ou até mesmo de classe. No entanto, é a identidade racial que ganha centralidade, embora as outras identidades convirjam para a própria formulação de identidade negra, de maneira interseccional.

Portanto, através da interpretação das informações obtidas nas entrevistas, compreendemos que situações como a entrada e o contato com as relações raciais na UESB contribuíram para a formação da identidade negra de Rita, Ivete, Esperança e Victória. Deste modo, este capítulo apresenta a) o percurso formativo de cada uma delas na graduação em Pedagogia e b) a análise de dados, apresentados nas seções: “Entrada na UESB”, “O contato com as relações étnico-raciais na Universidade” e “Construção das identidades raciais na Universidade”.

²² A frase de Esperança Garcia, uma das sujeitas da pesquisa foi escolhida para intitular o capítulo de análise dos dados, pois o que ela entende do que é ser uma mulher negra estudante de Pedagogia perpassa pela experiência do racismo que tomou contornos importantes para formação pessoal, acadêmica e profissional dela e das demais sujeitas. Como nesta frase, o racismo estrutural esteve presente em todas as narrativas, sendo ela uma síntese de como cada uma das sujeitas passam a compreender sua negritude, a partir e no combate a ele.

4.1 Percursos das sujeitas da pesquisa

Rita Batista

Rita Batista²³, em entrevista realizada em 10 de março de 2020, se mostrou uma pessoa de poucas palavras, de fala calma e com grande desejo de contribuir com a pesquisa. Ela foi a primeira entrevistada e também a pessoa que me possibilitou conhecer as outras sujeitas. No processo da pesquisa exploratória, no final de 2019, obtive seu contato por ser representante da turma. Como integrante do oitavo semestre, dividia as responsabilidades com a representante do sétimo semestre que, na época, formavam uma turma híbrida para cursar a disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana.

Atarefada com os preparativos da formatura e com a conclusão dos últimos componentes curriculares, ficou ainda incumbida de ser a oradora da turma. Com tantas responsabilidades, a entrevista com Rita Batista aconteceu em três tempos, pois, o nosso primeiro encontro se encerrou antes mesmo do término da entrevista, sendo a data supracitada o único momento em que a entrevista se deu de forma presencial.

Quando demos continuidade à entrevista tínhamos entrado em isolamento social por conta da situação atual de crise sanitária mundial em função da pandemia do Coronavírus descrito no tópico “Apresentando os caminhos da pesquisa”. Então, de forma remota, concluímos em mais dois tempos a entrevista, relativo às datas 18 de abril de 2020, do qual, finalizamos o roteiro da entrevista semiestruturada e 27 de janeiro de 2021 quando surgiram demandas da pesquisa e precisei reestabelecer o último contato.

Em nosso primeiro encontro, Rita Batista me respondeu sobre sua entrada na UESB, a escolha do curso e a sua compreensão acerca das ações afirmativas antes e depois de adentrar a Universidade.

Ela afirmou que não tinha muitos conhecimentos sobre as cotas, mesmo admitindo que na UESB os debates sobre as ações afirmativas tenham sido amplos. Antes de adentrar ao curso de Pedagogia tinha uma opinião preconceituosa sobre a questão e isso reverberou em sua escolha no vestibular.

Antes de entrar no curso, eu até imaginava da seguinte forma, eu tinha um preconceito relacionado às cotas porque eu falava assim: não, mas eu sou negra, mas eu posso sim concorrer com as pessoas que são brancas, que colocam ampla

²³ Rita de Cássia Batista dos Santos (1979) tem a comunicação como profissão, pois é jornalista, radialista, apresentadora de programa televisivo e produtora do *podcast* “Tudo Odara”. Rita Batista foi o nome fictício que atribui a primeira sujeita entrevistada por essa ser uma pessoa muito objetiva em seus diálogos e que me surpreendeu como seu grande poder de comunicação mesmo sendo uma pessoa de “poucas palavras”, expressão utilizada para demarcar pessoas que falam pouco ou de falas breves.

concorrência, porque algumas não se identificam como negra e coloca ampla, então eu tenho, eu acreditava dessa forma, né, que eu tenho capacidade de concorrer juntamente com os brancos.

Através do conflito gerado sobre ser apta às cotas e se sentir menos capaz por fazer uso dela, preferiu arriscar a ampla concorrência. Para além do preconceito, ela acreditava na lógica que: *“Na Bahia que é um estado que têm bastantes pessoas negras”*, ela deveria utilizar a ampla concorrência porque as outras pessoas negras iriam optar pelas cotas e seria mais difícil dela passar. Ainda no momento da entrevista a sua opinião *“melhorou um pouquinho”*, pois, procurou se informar mais, entrou em diálogo com uma colega, mas ainda formula a questão sobre a influência dessa lógica. Na entrevista ela disse entender a importância das ações afirmativas e, especificamente, as cotas, para pessoas negras, se desfazendo da ideia preconceituosa que tinha sobre estas.

Mesmo com todo conflito gerado pela escolha da utilização ou não utilização da política de cotas, o curso não era um sonho ou coisa do tipo, o vestibular foi, antes de tudo, um acesso ao ensino superior. O curso de Pedagogia não era algo que desejava fazer, mas a única opção que agregava sua disponibilidade de turno e sua identificação com a profissão que iria exercer.

Ela chegou a me contar que no início não gostava do curso e que só depois do terceiro semestre que foi se aproximando do fazer pedagógico e mudando de sentimento. A intervenção pedagógica nas escolas mudou sua concepção sobre a pedagogia, pois *“ser pedagoga acredito que seja, uma tarefa bem difícil, estar na sala de aula, atuar na educação. Porque um professor ele forma todas as outras profissões”*. A importância dos primeiros contatos com o espaço educativo a fez perceber, por exemplo, que ser pedagoga *“é ser uma pessoa bastante engajada no que faz”*, já que a responsabilidade de um/uma professor/a está associada à formação de outras/os profissionais.

Pelo que me foi relatando, Rita Batista encontrou no chão da escola outras questões para além da motivação em continuar o curso de sua escolha. A motivação não foi o único fator que a fez ver o curso com outros olhos, infelizmente, o racismo presente na educação também.

Ser uma mulher negra na pedagogia para ela é sinônimo de luta, pois o *“racismo na educação”* a fez vivenciar tanto na UESB quanto nas escolas que estagiou situações que desmereciam pessoas negras, seja através de olhares que as incomodavam ou falas disfarçadas de piada. Ela justifica que na escola, as falas que vinham dos alunos/as para com eles/as mesmos/as estavam associadas aos seus seios familiares, ou seja, à educação que recebiam em casa, enquanto que estes alunos, mais especificamente alunas negras com cabelos crespos, eram

vítimas do racismo vindo por parte de professores/as. Em seu relato sobre o racismo vivenciado na Universidade e nos estágios ela diz:

Durante os quatro anos do curso convivi bastante com pessoas, professores na verdade, em que desmereciam bastante as pessoas que eram negras com piadas. “- ah, você, tu tem o nariz de branco... (risos); por que não pode ter? Negro na visão dela tem que ter o nariz mais achatadozinho, não pode ter o nariz um pouquinho fininho que é nariz de branco. Algumas piadas, algumas coisas, alguns olhares que incomodam quem é negro. Quem é negro sabe como que é e, na escola também porque ao estar em sala de aula, a gente acaba ouvindo algumas coisas das crianças por conta, né, da educação que eles vêm recebendo em casa.

Para ela, as disciplinas de Relações Étnico-Raciais de Cultura Indígena e Cultura Africana, dispostas no currículo do curso, foi o primeiro meio de contato com as discussões acerca das relações étnicas e raciais na educação. A importância do contato com a temática negra e indígena é vista por ela como positiva e “*não só a questão profissional*”, mas também a “*peçoal*”.

Foi a partir delas que Rita Batista diz ter mudado seu posicionamento frente a questões antes desconhecidas, como o racismo, por exemplo. O que antes ouvia de seus familiares e pessoas do seu convívio como simples brincadeira de mau gosto passou a ser interpretado como racismo nas entrelinhas, decorrente da mudança de falta de compreensão para uma “*visão mais crítica acerca dessa abordagem*”.

Durante a minha formação enquanto estudante não sabia nada sobre essas temáticas e ali depois da graduação que eu fui passar a ver esses temas, a debater essas temáticas. E para mim isso é muito importante para poder saber como ensinar isso para os alunos.

A necessidade das disciplinas sobre a temática para ela é inegável, mas compreende que não é o suficiente para uma formação para as relações étnico-raciais nos espaços que irá atuar. Ela cita na entrevista sobre a obrigatoriedade das disciplinas nas instituições de ensino e diz que a UESB como formadora de profissionais da educação tem cumprido a lei 10.639/03 através das disciplinas supracitadas, contudo,

Elas não dão conta, por que, primeiramente, a carga horária é pequena, são disciplinas de sessenta horas, que, fala da parte teórica, mas a gente não vai pra prática, então, eu acho que ela não dá conta. As duas não dão conta de abarcar tudo o que acredito que seria importante, que nós enquanto professores soubéssemos pra poder estar atuando em sala de aula.

Ela acusa a pouca discussão no curso e não tão somente nas disciplinas. Ao fazer menção que não sabe informar se ocorre em outros cursos de licenciatura, lembra-se que no cumprimento da Lei supracitada, o curso de Pedagogia também promove as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais através dos eventos no ODEERE, entretanto diz que “*não têm mais nenhum outro*”.

Rita Batista ao falar sobre o seu contato com a temática étnico-racial deixa explícito que foi o ambiente acadêmico que lhe possibilitou as compreensões que atualmente vêm formulando, tanto no ambiente de ensino quanto em suas relações pessoais. Ela sabe que tais discussões são oferecidas para poder ser utilizada no trabalho para formação e informação de outras pessoas, como os/as estudantes das escolas de educação básica. Mesmo relatando ter obtido pouca informação sobre a temática e até mesmo sabendo pouco sobre a Lei 10.639/03, entende que essa formação deve continuar, pois só a partir dela acredita que haverá “*uma evolução*” no campo das relações sociais.

Antes de entrar na UESB não se assumia como negra e me relata que essa postura de se negar veio se “*construindo na escola*” básica, devido ao fato de desconhecer o estudo da temática em questão. Quando começou a entender melhor sobre a problemática do racismo através do estudo da temática também pode repensar sobre sua identidade racial.

Ela vê a Universidade como o “*ponto chave*” para se entender como mulher negra, seja através da falta de professoras negras no curso, a necessidade da política de cotas nesses mesmos espaços observada pelas poucas discentes negras na turma e também pela afirmação da sua identidade negra. Partindo dos primeiros relatos e todo percurso que ela construiu na entrevista, o contato com o estudo das relações étnico-raciais possibilitou reviravoltas na narrativa. Para entender melhor sobre as mudanças que ela afirma ter ocorrido em sua formação pessoal após sua entrada na UESB, lhe perguntei como ela vem construindo sua identidade negra e ela me responde:

Olha. A construção, ela se deu mais para o lado da conscientização. Porque assim, quando me perguntavam: - qual sua cor? Quando tinha alguns questionários, eu nunca colocava que era negra, sempre colocava morena escura, sempre assim, nunca afirmava que eu era negra, entendeu? A partir do momento que eu comecei a compreender esses assuntos que eu passei afirmar: - Não, sou negra! Mas não é porque eu sou negra, me reconheço como negra, por exemplo, que eu quis mudar meu cabelo; deixar ele natural, deixar ele black, que nem todo mundo estava querendo que eu fizesse. Porque assim, eu acredito que a mudança vem só no físico? Primeiramente, ela tem que ser interna; a pessoa tem que entender e se reconhecer fazendo parte, daquela etnia. Então, eu me reconheço. Então pra mim, não foi tão difícil assim, mas eu acredito que ainda falta muita coisa para mudar.

Para entender melhor sobre o que ela formula sobre raça e etnia, questionei objetivamente como ela identifica essas duas categorias e sua resposta foi que o étnico são as diferenças que os grupos estabelecem para se diferenciar um do outro “*como à cultura, à língua de um grupo*” enquanto a raça está para “*às características físicas e biológicas das pessoas*” para ela “*é como a cor dos cabelos, dos olhos*”.

Ivete Sacramento

Ivete Sacramento²⁴ é uma mulher negra de 26 anos que tem dois filhos e que está no segundo curso na UESB. Na primeira vez que passou no vestibular foi para o curso de Sistemas de Informação, em 2011, onde só pode cursar por pouco tempo, em função de fatores variados. O início da greve no mesmo ano em que passou no vestibular e a necessidade de trabalhar a fez desistir do curso.

Após quatro anos afastada do meio acadêmico, a Pedagogia foi o novo curso de escolha e, atualmente, o caminho mais próximo do diploma. Cursando o sétimo semestre e orgulhosa de estar próximo de se graduar, ressaltou em alguns momentos da entrevista, a importância das cotas nos dois processos seletivos realizados para adentrar a Universidade Pública: “*eu, por exemplo, eu sou... eu entrei na universidade através do sistema de cotas*”. A sua opinião sobre as cotas é positiva, já que segundo ela, a política de ações afirmativas se faz necessária para “*minimizar*” e “*reparar*” os danos causados às populações negra e pobre brasileira.

Intrigada com sua nova escolha, lhe perguntei o que a fez mudar de curso e ela me disse que a escolha pela Pedagogia foi por influência de uma tia. Ivete Sacramento me relatou que quando criança foi alfabetizada por essa mesma tia. Formada em pedagogia pela UESB, trabalhava em uma escola e dava banca (reforço escolar) para crianças, onde Ivete também era aluna. Como a turma era bem menor recebia mais atenção do que na escola que estudava no turno oposto, recebendo da tia muito mais escolarização. A lembrança da infância com a tia como referência e sua identificação com o curso a levou a graduação em pedagogia.

A sua identificação com a área depois dos estágios obrigatórios e remunerados confirmaram que optar pela Pedagogia tinha sido uma boa escolha. Pouco antes de adentrar ao curso tinha se tornado mãe e isso a fez estudar a noite. O curso de Pedagogia nesse turno é um curso de pessoas mais velhas que, normalmente, trabalham nos turnos da manhã e tarde, o que justifica para ela ser o motivo dos/as docentes diferenciarem o planejamento pedagógico da noite.

Ela me disse que durante as aulas remotas teve a oportunidade de vivenciar algumas disciplinas com a turma do matutino e suas percepções passaram a se confirmar. Na nossa

²⁴ Ivete Sacramento (1952) foi a primeira mulher negra a tomar posse do maior cargo administrativo de uma Universidade. Duas vezes eleita reitora da Universidade do Estado da Bahia (1998; 2002), foi responsável pelo aumento dos cursos de graduação, pela criação do Programa Intensivo de Graduação Docente, abriu as portas da universidade para a comunidade, por meio de cursos de extensão e de alfabetização de jovens e adultos, fortaleceu unidades do interior e inaugurou outras. Ivete Sacramento foi o nome fictício escolhido para renomear a segunda sujeita da pesquisa por ambas terem seguido a profissão das tias.

primeira entrevista, Ivete Sacramento tinha me dito que os/as estudantes do noturno eram prejudicados por serem do turno da noite por esses/as terem hora-aula menor em função de serem sobrecarregados pelo trabalho nos turnos opostos ao estudo, mas ela não concorda que deva existir essa diferença, pois a conduta dos/as professores/as também se traduzia no pouco incentivo ao estudo e a pesquisa aos/as discentes do noturno, além deles/as não organizarem suas disciplinas de modo a facilitar o aprendizado.

O impacto que sente de ser uma discente do noturno é maior do que ela sente sobre ser uma mulher negra na Pedagogia, porque ela diz que quando a diferença racial ocorre através de falas de cunho racista dá para superar, pois, elas não chegam afetá-la tanto, por também não serem corriqueiras. Ivete não nega que exista racismo no espaço universitário e sabe o quanto isso impacta a sua formação e que posteriormente possa também impactar a sua inserção no mercado de trabalho, já que segundo ela parece *“que em várias escolas, as professoras, a maioria são professoras brancas, e não negras”*, assim como no curso de Pedagogia em que a maioria das suas professoras possui a mesma identidade racial.

Sobre o ambiente acadêmico ela detectou que existe uma prevalência na Universidade, principalmente, nos cursos da área de saúde, mais de alunos *“brancos do que negros”*, ao contrário da Pedagogia que tem mais mulheres negras como observa em sua turma.

Ela diz perceber todas essas coisas, mas não ser algo que lhe faça levantar a questão em pesquisas ou debates na sala de aula, mas por entender a necessidade de sua atuação na educação, pesquisar mais sobre as relações raciais é visto como sua responsabilidade.

Das falas desagradáveis que ouviu de alguns professores, refere tal conduta a docente da disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana, a qual, não tem boas referências. Sobre a disciplina, ela diz:

Ó, a disciplina de cultura africana... as discussões e até que alguns textos eram bons, mas, eu acho que a maneira como foi trabalhado não foi legal. A pessoa que estava regendo a aula trazia alguns comentários que eram desagradáveis, que tinha uma forte marca de racismo. Então a experiência com a disciplina de cultura africana não foi boa.

Quando começou a me relatar sobre a experiência com a disciplina de Cultura Africana, fazia um comparativo com a disciplina de Cultura Indígena, trazendo-as como extremos opostos e sempre com tom de surpresa e decepção. Enquanto a disciplina de Cultura Indígena possibilitou uma experiência enriquecedora ao seu aprendizado a de Cultura Africana deixou lacunas, principalmente, no quesito de como lidar com a temática na sala de aula. A experiência negativa com a disciplina teve início com o descompromisso da docente com a turma e a

disciplina, representado pelo desinteresse de ministrar às sessenta horas da disciplina e também pelas suas escolhas político-pedagógicas.

Como Ivete teve a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, os seus conhecimentos sobre o estudo das relações étnico-raciais não ficou tão limitado aos poucos conteúdos abordados na disciplina de Cultura Africana. Na verdade, o que tem atualmente, de conhecimento sobre como ensinar para as relações étnico-raciais deve-se a sua experiência no estágio de iniciação à docência. Ela conta que o projeto do estágio teve como tema a “*Cultura Africana e seu legado no Brasil*”, ao qual, a Lei 10.639/03 foi estudada.

Ela disse que as duas vezes que trabalhou com a lei era bolsista do PIBID; a segunda, já como aluna da disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana. Nessa última, não recorda se foi no terceiro ou quarto semestre que a turma fez uma visita ao ODEERE e apresentou seminários com enfoque na lei. Quando a questionei se ela teve outros momentos de contato com as discussões das relações étnico-raciais, informa que não, mas ressalta que tanto as atividades no/do ODEERE quanto o PIBID introduziram a questão ao passo que ela se sentiu estimulada a pesquisar e entender mais. E também foram essas experiências que contribuíram para o entendimento de si.

O seu contato com as discussões ocorreu de maneira autônoma, após conclusão do ensino médio. Quando decidiu adentrar a Universidade começou a pesquisar sobre as cotas, pois, até então não tinha ouvido falar sobre as ações afirmativas, nem mesmo no ensino médio e para ela, é de suma importância o conhecimento acerca dessas discussões, como ressalta ao descrever qual a relevância do entendimento das relações étnico-raciais para sua formação:

Eu falar de discussões étnico-raciais é a mesma coisa que eu tá falando sobre mim, porque eu estou enquadrada nesse grupo. Eu entrei na universidade por sistema de cotas. Eu me reconheço como pessoa negra. Eu sei das dificuldades de uma pessoa negra. Eu venho de uma família que é pobre, que meu pai era negro – minha mãe é branca, mas meu pai é negro. Então, eu acho que é de extrema relevância para minha filha. Eu tenho uma filha, eu sempre converso com ela, eu sempre falo com ela sobre isso, sempre pra incentivar ela no sentido de que ela é bonita, de que o cabelo dela é bonito, de que a cor dela é bonita e tentar desconstruir tudo que a sociedade vem construindo, porque a gente sabe que é a sociedade que rotula mesmo as crianças nesse sentido.

A vivência na “*roça*” lhe garantiu uma relação familiar próxima, rodeada de primos e primas, negros/as e brancos/as, com muitas brincadeiras e sem conflitos raciais ou pelo menos ela nunca observou. Filha de uma relação inter-racial, como ressaltado na fala acima, diz que sua infância foi marcada pela pobreza e não por conflitos raciais. Lembra-se de seu pai como uma figura presente e responsável pela sua formação, assim como a de seus irmãos e irmãs. O

seu pai sempre deixou em evidencia que eram negros e por isso ela nunca teve dificuldade em “dizer que era negra desde criança”. No entanto, ela compreende que: a “*Universidade potencializou, até por questões de estudo, de você tá estudando mais, de você tá entendendo mais sobre o povo e você tá compreendendo mais estas questões*”.

Para ela a identidade negra não é necessariamente assumir o cabelo natural ou somente isso, porque ela se assume como mulher negra e nem sempre deixa o cabelo natural, pois, muitas vezes, a praticidade do cabelo com química se faz necessário, principalmente, quando a falta de tempo atrapalha o cuidado e o manejo com o cabelo diariamente, por isso, assume sua identidade negra através da luta pela população negra. Em outras palavras, e ainda sobre o seu entendimento como negra a partir do cabelo, ela diz: “*acho que isso não define uma identidade negra, eu acho que identidade negra vai muito além disso [...]se você vê que está acontecendo alguma coisa que tá prejudicando o outro com relação à cor dele, à cor da pele dele, você deve intervir nisso*”.

Deste modo, a sua compreensão sobre a identidade negra está para a “*questão racial de como você se identifica, de qual cor você é, de qual raça você é*” e “*que a raça, puxa mais para o biológico, à questão do fenótipo*”. Sendo também desse modo, a forma que classifica seu pertencimento racial.

Esperança Garcia

“Minha trajetória como negra é essa, foi assim que eu construí minha identidade hoje. Foi assim que eu construí minha identidade como uma pessoa negra, mulher preta”

(Fala da entrevistada)

Esperança Garcia²⁵ é uma jovem de 21 anos com *Black* e semblante altivo que se reconhece afirmativamente como mulher preta, dona de uma voz suave não levanta seu tom nem quando algumas memórias, emergentes na entrevista, as fazem acessar momentos traumáticos no espaço educacional. As lembranças de racismo sofrido na infância, na Universidade e no estágio de Educação Infantil, situam como ela entende a necessidade da sua

²⁵ Esperança Garcia foi a primeira advogada negra do Brasil (1751 - ?), segundo a OAB – PI. Tal título é concedido a ela por conta de uma carta que escreveu ao Governador do estado do Piauí no século XVIII, em tom de petição reivindicando a própria liberdade. Escolhi o nome desta figura para nomear de forma fictícia a terceira sujeita da entrevista por elas terem o desejo pelo direito como algo em comum.

afirmação racial. Natural de Ipiaú, município há aproximadamente 55 quilômetros de distância de Jequié, atual cidade de residência e formação profissional.

Seus relatos são atravessados por uma linha tênue entre racismo e afirmação negra, composto por um emaranhado que lhe forçam a ser resiliente, mas, que, por vezes, traz indignação e lágrimas como presenciado no andamento do seu primeiro relato.

O medo, a ansiedade e a insegurança foram fatores preponderantes a escolha do curso. Em nosso primeiro momento de entrevista ela se mostrou decidida na sua escolha, porém ao decorrer da mesma, revelou-se que fatores sociais lhe moveram para a Pedagogia. A sua entrada em uma Universidade Pública como a UESB é vista com um privilégio, considerando que ela representa *“uma grande população que não conseguiu acessar esse lugar”*.

Ao responder as questões dispostas na entrevista ela se pôs a refletir sobre os fatores sociais que a fizeram escolher o curso de Pedagogia. O primeiro deles decorre do baixo prestígio da Pedagogia na sociedade brasileira, logo, segundo ela, seria um curso que lhe favoreceria acessar o nível superior, como descrito em suas palavras: *“o curso de pedagogia, ele era considerado - quando eu me matriculei - um curso fácil de passar, só que devido uma concorrência muito grande na época, eu demorei umas três ou quatro chamadas para passar”*.

A sua convicção sobre a Pedagogia ser o único curso que faria, surgiu do desejo de garantir o direito à educação das pessoas como ela, negras e pobres, no entanto, confessa quase como um segredo, que sente vontade de fazer um curso com maior *status social*, no caso, o curso de Direito.

A influência indireta da mãe a fez internalizar esse desejo, pois sempre ouviu da matriarca da família:

a gente só tem o estudo; ela falava assim: vocês têm que estudar, por que é a única coisa que vocês vão ter na vida; então eu cresci ouvindo isso, então eu internalizei que eu deveria garantir isso à outras pessoas, e aí falei: o curso de pedagogia pode me auxiliar nisso, eu posso tá trabalhando com outras pessoas e passar isso pra elas e garantir o direito delas à educação.

No entanto, com o passar do processo formativo, o desejo de ser professora foi minando ao passo que concluía o curso. Ela diz isso acompanhado de um suspiro, um riso desconcertado e a voz aparentemente envergonhada: *“eu acho que eu não tenho perfil, que eu não tenho o jeito de ser professora!”*.

Quando indagada sobre o motivo, diz não acreditar em pré-disposição humana como aspecto inato a escolha da atuação profissional, mas acredita não ter personalidade para gerir uma escola ou turma, mesmo acompanhando e se inspirando em trabalhos de outras mulheres negras pedagogas.

Para além da escolha do curso, Esperança Garcia também nos contou sobre suas dificuldades de permanecer na UESB durante os primeiros semestres. Como uma pessoa de baixa renda e vinda de outra cidade, a questão financeira quase lhe impossibilitou de continuar o curso, pensando até mesmo em desistir, no entanto o uso das ações afirmativas de permanências como bolsa auxílio estudantil e posteriormente os estágios do Mais Futuro pôde se manter na cidade até concluir a sua formação superior.

Apesar de poucas pessoas saberem que ela é cotista, diz que não sente um tratamento diferenciado na Universidade por isso:

Então, eu não sei muito como é minha relação enquanto cotista na universidade, só o que eu sei é isso, quando eu falo as pessoas se espantam, então eu acho que eles têm esse entendimento, esse preconceito, de que as pessoas que são cotistas têm o rendimento mais baixo.

Quando questionada o que é ser uma mulher negra na Pedagogia, faz uma grande pausa e responde:

Eu acredito que a coisa que mais nos afeta, enquanto mulheres negras são as diferentes facetas do racismo, porque, desde os primeiros contatos que a gente tem com a escola e até mesmo dentro da Universidade são de falas assim; Eu encontrei aqui no meu curso de pedagogia falas que me afetaram, que vieram de professores daqui mesmo, tanto aqui, quantos nos estágios que a gente fez na escola; tanto remunerados ou voluntários; coisas que nos afetam sabe?; Mais um racismo estrutural mesmo, de várias formas, diluído de várias formas, na educação em geral, tanto aqui, quanto na sala dos professores, às vezes um racismo disfarçado, as vezes de elogio, as vezes de ajuda, e às vezes evidente a ponto das pessoas, depois que a gente sai da aula falar: - Ah! Meu Deus, tu viu aquilo, amiga? Tu viu o que a pessoa falou? (tom de ironia). E na escola, mais ainda, não sei se mais. Para mim racismo é racismo! Eu acho que o que marca a pedagoga negra ou a estudante de pedagogia negra e, o que diferencia dos outros estudantes em geral, é a questão do racismo.

Em torno da entrevista, a problemática do racismo aparece em quase todas as suas reflexões, então, quando a questioneei sobre o contato com as questões raciais se tornaram mais presentes em sua vida, ela disse que conheceu o estudo das relações étnico-raciais primeiro como “*estudo afro, é... pessoas negras, negritude, mas, entender como uma área de estudos de relações étnico-raciais só depois do curso de pedagogia*” e seu principal meio de informação acerca da problemática racial brasileira, se deram pela mídia televisiva, através das denúncias de racismo que chegavam à grande mídia, fora isso, ouviu a questão, rapidamente, na disciplina de filosofia, no final do ensino fundamental II.

Foi através da inserção no mundo acadêmico que ela acessou as discussões acerca das questões étnico-raciais. As aulas das duas disciplinas no curso voltadas à temática lhe fizeram ter experiências distintas, sendo uma boa e outra negativa, como ela revela nesse trecho de conversa:

Na disciplina que eu peguei de indígena foi nesse sentido, foi muito bom né? A gente aprendeu muito, a gente quebrou vários tabus que a gente tinha sobre a questão indígena no Brasil, já na educação étnico-racial cultura afro foi praticamente o contrário; graças a muitos alunos que tinham na turma, que tinha engajamento nessa causa, nessa discussão, a gente pode discutir com o professor – a professora no caso, apresentava alguma coisa que reforçava o estereótipo, por exemplo, a gente vinha e debatia e quebrava aquilo ali, não reproduzia tanto esse estereótipo, esse preconceito, mas ficar deixando a disciplina na mão dos discentes também não, né?.

Ao decorrer da entrevista Esperança Garcia, traz mais relatos sobre a disciplina *Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana*, que ela denomina de cultura afro, sempre fazendo o comparativo com o componente curricular de *Cultura Indígena*.

A disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena que foi muito produtiva, que eu gostei muito, que a gente debateu tudo sem preconceitos, sem essa ideia muito; sem ideias arcaicas, sem uma vertente só, sem focar só na vertente europeia, e outra experiência não tão boa né? Que foi de Relações Étnico-Raciais: Cultura Afro, que inclusive é a área que eu procuro estar, que eu me ponho mais enquanto militante, e que estou, assim, no meu lugar e que como pessoa negra e no Brasil. E não foi efetivo, foi uma disciplina cheia de preconceitos de uma visão totalmente antiquada do próprio professor mesmo né, no caso professora, enfim.

Como é que, um curso de pedagogia termina à disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana em três semanas, com discussões superficiais e falas extremamente estereotipadas, e falas assim, que reproduzem o racismo também?. Foi dois pontos extremamente distantes; uma foi maravilhosa e a outra foi preocupante.

Ela considera que a falta de formação adequada foi o fator crucial para a disciplina ter ocorrido da maneira que ela relatou, pois, ela acredita que a professora não tinha “*um compromisso com a pauta militante*”, pois, no seu entendimento a militância vem “*acompanhada, intrinsecamente, com a disciplina de educação e relações étnico-raciais*”.

Como a experiência com a disciplina foi negativa e ela considera que a maior parte do ocorrido deu-se pela falta de formação da docente, lhe indaguei o motivo que a levava a essa conclusão e ela responde que “*professores que são mais voltados para o estudo de Ciências Sociais deveriam estar à frente dessas disciplinas*” sob a justificativa de que o/a docente que vem de uma formação nas Ciências Sociais tem mais manejo ao ministrar uma disciplina como a de *Relações Étnico-Raciais*, porque o curso de Pedagogia não tem as discussões mais aprofundadas acerca destas, porém, ressalta que a militância nem sempre está ligada à formação acadêmica, mas, sim, a uma questão pessoal que quando atrelada a profissão causa efeitos mais positivos do que o simples cumprimento de crédito, pois suas expectativas sobre a disciplina estava alta e porque esperava obter uma formação que a subsidiasse na procura por soluções adequadas para situações de racismo presentes em ambientes educacionais, em que ela, como mulher negra pedagoga, irá se deparar.

Ela explica que como a disciplina específica não deu aparato teórico suficiente para sua formação profissional e como pessoa negra atingida pelo racismo, autodeclarada militante, ela procurou aliar sua militância e seu anseio de pesquisar sobre as relações étnico-raciais na educação para além da disciplina, se informando com professores/as de outras áreas para solucionar as lacunas da disciplina de cultura africana e se envolvendo num grupo de pesquisa do curso de Ciências Sociais da própria universidade. Como estava tendo contato com professores/as das disciplinas de Ciências Sociais e Antropologia sempre que surgiam dúvidas sobre os textos discutidos na disciplina de Cultura Africana de maneira “*superficial*” e “*distorcida*”, ela e a turma debatiam com esses professores tais questões, já que eles se disponibilizavam a essas discussões que também já eram recorrentes em suas disciplinas.

Já as discussões sobre as relações étnico-raciais na disciplina Educação, Tecnologias da informação e comunicação – ETICs foi vista com surpresa por ela, pois, segundo ela “*achava que não teria discussão nem uma dessas*”. Mas para além das disciplinas, a convivência com colegas “*da militância negra, da militância antirracista*” foi crucial para um melhor entendimento das relações étnico-raciais.

Esperança Garcia também informou que ela foi a única da turma a fazer o Trabalho de Conclusão de Curso –TCC com o tema racismo na escola por meio da análise de livros didáticos. Numa turma de perfil variado, no quis diz respeito à identidade racial das discentes, ela foi a única estudante a pensar o racismo na educação, num ambiente em que existe uma prevalência de professoras brancas.

Sobre a escolha do tema ela explica:

Comigo foi assim, desde o começo eu pensei: vou fazer o projeto de pesquisa ter alguma coisa que me afete, e aí na mesma hora, será o que me afetou né? (risos); inclusive, o meu TCC é sobre o racismo na escola - eu não sei por que eu não fiz sobre o racismo no curso de pedagogia eu poderia ter colocado – mas, é o racismo na escola, e aí eu tô no momento de pesquisa, o livro didático, e são coisas que me afetaram e muito, são coisas que eu vi na prática que eles aprenderam desde a creche e que foi ensinado, e que foi com intenção.

Durante a formação em Pedagogia sua identificação com a questão racial foi se tornando cada vez mais próxima, por isso escolheu em seu TCC analisar o racismo na educação, já que conta o quanto esse espaço é tão propício a situações de discriminação racial, como atualmente vêm analisando, seja pela vivência direta ou indireta. Sobre a maneira indireta que ela é atingida pela discriminação racial, recorda a situação que vivenciou, entre muitas que diz lembrar.

Ela relata que quando estagiou em uma creche pública presenciou o racismo cotidiano de uma das alunas da creche, do qual ela se tornou agente de transformação. Segundo Esperança Garcia uma menina de dois anos, bem retinta e com cabelo crespo, sofria por parte das/dos

outras/os docentes discriminação por conta de seu cabelo e que, por sua vez, foi incorporando o racismo sofrido a ponto de odiar e sentir vergonha do seu próprio cabelo. Ela não gostava que ninguém o manipulasse, porém Esperança Garcia se colocou como uma professora que entende a diversidade e respeita a individualidade de cada sujeita/o passando a cuidar da criança como modo de “reparar” o mal que causaram a ela naquele mesmo espaço. Ao rememorar tal situação, ela se coloca no lugar da criança e se questiona se tão nova ela também já odiava seu cabelo, pois, lembra que sua infância foi marcada pela negação de sua imagem, mas não recorda se foi tão cedo quanto a menina que ela ajudou a olhar de outra forma para si.

Ela me disse que quando criança perguntava a Deus por que tinha nascido negra e não branca, ter o cabelo liso e não crespo/cacheado para poder sair com ele solto e não ser vista com olhares discriminadores. Ela se lembra de quando e como construiu a ideia de que ser branca com cabelo liso era bonito e ser negra com o cabelo crespo não. Relata que chorava muito quando deixavam seu cabelo solto, pois, os discursos na escola, “*dos colegas, de alguns adultos profissionais da escola*” eram sempre depreciadores e cheios de inclinações, mas ela também “*ouvia isso na família, ouvia isso de outras criancinhas, via isso na televisão naqueles comerciais, que o cabelo feio era o cacheado*”.

Para ela, esse foi o primeiro entendimento da sua identidade racial. Os fatores exteriores eram os produtores da autonegação e a falta de aceitação refletia na maneira que a fazia perceber sua negritude, mas com o tempo isso foi mudando. Ela diz:

Eu não me lembro agora, exatamente, como eu fui percebendo isso, mas eu acho que os discursos foram mudando também. Comecei ouvir falar sobre o que era racismo, sobre se aceitar como negro, negra, eu comecei modificando isso. Então a minha trajetória como negra era, no começo a auto-negação e introjeção da auto-negação para uma militância antirracista e auto-aceitação. Minha trajetória como negra é essa, foi assim que eu construí minha identidade hoje, né, foi assim que eu construí minha identidade como uma pessoa negra, mulher preta.

Para tanto, o seu entendimento acerca das categorias etnia e raça ainda se confundem, já que para ela “*a etnia é basicamente identificação*” e raça é algo pré-estabelecido, posto que, segundo ela, “*mesmo que você diga que você não é negra, se você for fenotipicamente negra, você vai ser negra e pronto, é a sua raça*”.

Tanto a infância marcada pela não aceitação por parte dela quanto à situação vivida na creche que estagiou serviu como incentivo para sua pesquisa sobre as relações raciais na educação, mais precisamente na educação básica, mas nas suas últimas falas o cansaço passou a reconfigurar o desejo de se manter nessa linha de estudo que vêm desmotivando-a. Indignada com a falta de valorização do pesquisador da área de relações étnico-raciais por parte das instituições de ensino e, principalmente, de ensino básico, a faz se sentir em desvantagem em

Embora se autodeclare negra e estudante de uma universidade pública que possui a política de cotas, diz não ter optado por ela, ainda que a veja como um direito da população afrodescendente. Quando a questioneei qual o motivo dela realizar o vestibular usando as vagas para ampla concorrência ela, prontamente, me explica que determinada a passar na prova e garantir seu lugar no curso escolhido preferiu não arriscar uma vaga como cotista, “*por acreditar que o sistema de cotas que existe no Brasil ele ainda tá muito vinculado à questão do fenótipo*”, sendo que,

Se você tem a pele muito retinta, você tem o cabelo crespo, você é considerado negro, por tanto, você tem direito à cota; se você não tem esse fenótipo, muitas vezes, você não vai ser considerado como negro e acaba perdendo até a oportunidade de entrar na universidade por ter solicitado uma cota que, no entendimento do sistema você não tem direito.

Se para ela o sistema de cotas seleciona quem é ou não negro/a através do fenótipo, o que a faz discordar com esse sistema de hetero identificação, logo, quis saber qual sua concepção do que é ser negro.

Eu acho que a identidade negra ela tá muito relacionada à questão do corpo negro né, dos traços negróides, as características físicas, então quando se fala assim: identidade negra, eu acho que me remete muito a questão mesmo do fenótipo de se reconhecer enquanto pessoa negra, pelos seus traços pelas suas características, pelo seu corpo, mas, eu acredito que a identidade negra ela limita muito né, acho que quando a gente fala só de identidade negra a gente despreza, a gente ignora que exista a questão da ancestralidade por trás de uma identificação negra. Então, eu acho que eu prefiro falar identificação negra pra que a questão da ancestralidade seja também contemplada quando a gente vai discutir essa questão de se reconhecer enquanto negro, mas a identidade negra eu acredito que exista e eu acredito que esteja relacionada a essa questão mesmo do corpo negro.

A sua percepção sobre as questões raciais passou por mudanças consideráveis ao adentrar o espaço acadêmico, ela me contou que o seu primeiro contato com as discussões acerca das relações étnico-raciais foi limitada por ter sido na escola básica. Quando ocorriam as discussões sobre relações étnico-raciais eram através dos livros didáticos que, segundo ela, não traziam nem a história verdadeira dos povos negros e indígenas e nem os professores uma perspectiva crítica do assunto. O seu interesse e envolvimento com os estudos acerca deste assunto está voltado principalmente à questão do reconhecimento, do seu reconhecimento como mulher preta.

Ainda que o estudo das relações étnico-raciais não fosse algo novo para ela os ambientes em que estabelecia suas relações sociais, antes da UESB não favoreciam uma outra perspectiva sobre as relações raciais, ali, presentes e o motivo é porque a gente vive “*numa bolha*” e, “*muitas vezes, alienado dentro dessa sociedade*”.

Ela recorda que antes de ter conhecimento mais aprofundado sobre as relações étnico-raciais, não se considerava negra porque ouvia de outras pessoas que não era negra e isso a

convencia. Ao se observar, pensava: *“eu não tenho a pele tão retinta, tenho a pele mais avermelhada, o cabelo não é crespo, é um cabelo mais liso e as pessoas, às vezes diziam: Ah! Você tem o fenótipo de índia, você é índia e tal”*. Mas ao mesmo tempo entrava em conflito e repensava: *“Só que no meu seio familiar, no meu histórico familiar eu tenho muito mais representações de pessoas negras do que de índios”*. Porém, mesmo no conflito, acreditava não ser negra, como ela diz: *“por conta do racismo, por conta das pessoas dizerem que eu era moreninha, que eu era parda, que eu era cabocla, eu não me reconhecia como mulher negra”*.

Victória Santa Cruz considera a UESB um local propício para abertura da mente, pois, antes de adentrar a Universidade diz que por ignorância não conseguia entender algumas questões, dentre elas, sua identidade racial. Quando percebeu que as discussões que aquele ambiente a proporcionava modificar sua mentalidade e seu jeito de ver e entender as coisas ao seu redor, ela foi ampliando seu lado profissional e foi se formando e se *“enxergando enquanto mulher preta”*. Ela também compreende que foi através do contato com pessoas que tinham formação na área que esse processo foi ocorrendo, outras pessoas pretas, como a maioria de suas colegas de turma.

Sobre a disciplina específica ela não considera ter sido muito produtiva para sua formação. A disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana tem sua importância no curso de Pedagogia, já que ela entende a dimensão dessas relações em sua amplitude, visto que *“a questão da identificação ou da identidade étnico-racial ela vai tá presente a todo o momento, até porque, no curso de pedagogia tem pessoas negras pessoas brancas então, essa temática ela tá presente no cotidiano dos alunos de pedagogia”*. Contudo, a experiência na disciplina, a maneira que as aulas foram ministradas e o currículo do curso não possibilitou a ampliação sobre a temática.

Pensando, especificamente, a maneira que a docente introduziu a questão para turma, ela considerou que faltou mediação nas aulas, já que as discussões sempre pairavam no campo do *“senso comum”*, das experiências individuais, sem uma *“discussão mais teórica”*. Ela também ressalta que antes mesmo do/a professor/a pensar a forma de ministrar é preciso que,

O comprometimento do educador, daquele profissional que tá ali pra mediar com relação à temática. O próprio educador entender que aquela temática é importante e que ela não é um mero... e não tá ali só pra cumprir o que o currículo exige, mas porque a temática é importante e é necessária e, eu acho que essa mediação ela também deve ocorrer de forma organizada e sistematizada.

Tal experiência com a disciplina levou tanto Vitória Santa Cruz como outras colegas da turma, buscarem sanar as lacunas teóricas da disciplina em outras que tinham professores que já abordavam, de algum modo, as relações raciais em suas aulas. Apesar do corpo discente do

curso de pedagogia ser predominantemente ocupado por mulheres brancas, ela me informou que foram os professores de Educação Popular e Movimentos Sociais e a professora de Educação do Campo, Metodologia da Geografia e Educação em Espaços Não-Escolares, ambos negros, que deram suporte para a formação da turma sobre tais questões, assim como o professor Silvano Conceição, que segundo ela, “*sempre realizou diversos eventos, diversas reuniões pra discutir questões relacionadas à identidade, a gênero [...] tirando dúvidas, dialogando sobre essas questões que a gente considera bastante importante problematizar, discutir*”.

O comprometimento que Vitória considera que um/a educador/a deve ter ela leva para sua vida. Ela entende que a formação profissional perpassa a pessoal, e isso ela revela através do modo que pensa o que é ser uma mulher negra pedagoga. A lembrança do racismo na infância e o desafio de ser uma mulher negra na sociedade gera nela o compromisso com o educar e o cuidar, mas também com o papel social que o/a professor/a deve desempenhar no seu fazer pedagógico, para que os/as alunos/as possam desenvolver o pensamento crítico e autônomo. E ela acredita que é por justamente os/as professores da escola pública não desempenharem esse papel social que ela viveu a exclusão na escola. Em seu relato ela diz:

O racismo pode existir na educação, a gente vê isso de forma evidente o tempo inteiro, seja no currículo, seja nas políticas públicas seja nas práticas pedagógicas. A gente vê que a educação ao invés de ser um mecanismo pra formar pessoas para a igualdade, para o respeito para com o outro, a educação ela se manifesta como mais um mecanismo de desigualdade, mais um mecanismo de reprodução de um sistema que exclui e que coloca um determinado povo, uma determinada classe como superior em detrimento de outra. Como se existisse só uma classe que fosse a legítima, e o povo negro ou povo indígena é um povo que não tem valor, são pessoas desprezadas na nossa sociedade. Então, eu acredito sim que existe racismo na educação e ele é muito evidente.

4.2 Entrada na UESB

As narrativas acima apresentadas através dos percursos (in)formativos das sujeitas nos apresentam de maneira incisiva a entrada no curso de nível superior como algo importante em suas vidas. Anterior a qualquer tipo de ideia pré-concebida sobre como o curso de Pedagogia na UESB impactaria suas vidas, a Universidade Pública já era vista como um espaço necessário para a profissionalização ou até mesmo espaço que as colocariam em um outro patamar de aprendizagem.

A vontade de adentrar à Universidade é apresentada por cada uma delas de modos diversos. Sendo a Pedagogia um curso de primeira escolha ou não, todas visam a educação superior pública como espaço privilegiado para elas, já que são mulheres negras e pobres. Este lugar de privilégio apontado nas entrevistas, se traduz como um dos pontos de convergências/similaridades entre elas, mas, também, o lugar das singularidades/divergências. Os seus percursos são subjetivamente constituídos pelas “fronteiras da individuação” (COHEN, 1994). Neste caso, a identidade racial parte do entendimento que elas têm sobre a identidade coletiva, mas, não menos importante também sobre suas identidades individuais, visto que “as fronteiras (*boudaries*) são zonas de reflexão sobre aquilo que somos e aquilo que os outros são, não existindo um axioma que estipule que as fronteiras da individuação são menos importantes do que da colectividade” (*idem*, p. 94-95).

Os dados produzidos através dos percursos formativos apontam para a importância de perceber a Universidade como local privilegiado para a construção das suas identidades individual e coletiva. Foi no espaço-tempo de educação superior que suas experiências ecoaram para transformações internas que, anterior ao ingresso à UESB, não existiam.

A inserção no mundo acadêmico e a maneira que se procedeu, para cada uma delas, demarcam convergências e distanciamentos acerca dos entendimentos dos seus direitos, a exemplo do uso da política de Ação Afirmativa²⁷, especificamente, a cota racial. Tanto a escolha do curso quanto o sentimento de ser apta para o sistema de cotas revelam a complexa produção da identidade negra das sujeitas no processo anterior e posterior à entrada na Universidade Pública.

Para a população negra a lei de cotas tem se constituído um ponto de reflexão para adentrar às universidades públicas. Ainda que algumas pessoas estejam aptas ao sistema de cota racial, suas escolhas individuais as colocam entre aderir ou não, já que esta é um direito e não um dever. Como uma das conquistas mais significativas dos Movimentos Negros para a educação, as cotas significam a expansão de possibilidades de adentrar ao mundo acadêmico,

²⁷ Pesquisas que analisam o acesso e a permanência de estudantes negros e negras à educação superior têm aumentado, nos últimos anos, especialmente as que têm se dedicado em refletir tal acesso tendo como recorte as políticas de ação afirmativas implementadas pelas instituições de ensino superior em diferentes regiões do país. Não é nosso objetivo recuperar o debate sobre essa questão, posto que já existe vasta literatura que tem se dedicado a este empreendimento, a exemplo das seguintes obras: “Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban”, organizado por Valter Roberto Silvério e Sabrina Moehlecke (2009); “Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais”, organizado por Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (2003); “Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas, organizado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Danilo de Souza Morais (2015); “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro”, organizado por Jonas Zoninsein e João Feres Júnior (2008), são apenas alguns dos exemplos.

que no nosso caso, versa sobre as sujeitas da pesquisa e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Como nos dizem as sujeitas:

Antes de entrar no curso, eu até imaginava da seguinte forma, eu tinha um preconceito relacionado às cotas, porque eu falava assim: não, mas eu sou negra, mas eu posso sim concorrer com as pessoas que são brancas... que colocam ampla concorrência, porque algumas não se identificam como negra e coloca ampla, então eu tenho, eu acreditava dessa forma, né, que eu tenho capacidade de concorrer juntamente com os brancos. (Rita)

Eu por exemplo, eu sou... eu entrei na universidade através do sistema de cotas. (Ivete)

Então, eu não sei muito como é minha relação enquanto cotista na universidade, só o que eu sei é isso, quando eu falo as pessoas se espantam, então eu acho que eles têm esse entendimento, esse preconceito, de que as pessoas que são cotistas têm o rendimento mais baixo. (Esperança)

Se você tem a pele muito retinta, você tem o cabelo crespo, você é considerado negro, portanto, você tem direito à cota; se você não tem esse fenótipo, muitas vezes, você não vai ser considerado como negro e acaba perdendo até a oportunidade de entrar na universidade por ter solicitado uma cota que, no entendimento do sistema você não tem direito. (Victória)

O uso ou não da cota racial para as sujeitas teve significados distintos, seja pela afirmação da negritude e reconhecimento do direito assegurado, como no caso de Esperança Garcia e Ivete Sacramento, ou pela perspectiva estratégica associada à insegurança e ao medo, que levaram Rita Batista e Victória Santa Cruz optarem pela ampla concorrência. À época da realização das entrevistas, embora todas as sujeitas ressaltarem compreender a necessidade e a importância desta política no ensino superior, para Rita e Victória o sistema de cotas se configurava um risco.

A opção “ampla concorrência” como forma de acesso à UESB para Rita e Victória foi marcada por algumas reflexões acerca da lei de cotas. Devido à má compreensão do sistema, ambas empunharam críticas ao modo de operação dessa política de ação afirmativa. Rita Batista, tomada pelo preconceito e falácias veiculadas no “senso comum”, acreditava que a cota racial era discriminatória ao diferenciar o acesso das pessoas pela raça enquanto Victória Santa Cruz em dúvidas sobre sua identidade negra depositava suas inseguranças na maneira como ocorreria sua identificação por terceiros. As estratégias utilizadas por elas demarcam suas percepções acerca de si mesmas, a partir da ideia de que cotas seria uma invalidação da sua capacidade cognitiva, como pensava Rita Batista, ou que ela era restrita para pessoas fenotipicamente negras, do qual Victória Santa Cruz demarca “*como pessoas de pele retinta e cabelo crespo*”. Rita possuía outro agravante que, segundo ela, em um curso de baixo *status* social como o curso o de Pedagogia, altamente concorrido por pessoas negras e, na Bahia, o estado de maioria negra, seria desvantagem, já que a maioria das pessoas optaria pelas cotas.

As reflexões feitas não devem ser desconsideradas diante de uma sociedade como a nossa que se muniu da falsa harmonia racial para mascarar o racismo à brasileira, como já demonstraram Munanga (2008), Schwarcz (2012) e Telles (2003), cuja política de desenvolvimento nacional estava atrelada a forçosa miscigenação social, expressada por uma das sujeitas sobre o seu processo de reconhecimento racial:

Antes de ter esse conhecimento mais aprofundado acerca das questões étnico-raciais, à questão da identidade étnica, antes de ter esse conhecimento sobre a questão afrodescendente eu não me reconhecia como mulher negra né, porque eu ouvia as pessoas dizerem que eu não era negra porque eu não tenho a pele tão retinta, tenho a pele mais avermelhada, o cabelo não é crespo, é um cabelo mais liso e as pessoas, às vezes diziam: Ah! Você tem o fenótipo de índia, você é índia e tal; Só que no meu seio familiar, no meu histórico familiar eu tenho muito mais representações de pessoas negras do que de índios, mas, por conta do racismo, por conta das pessoas dizerem que eu era moreninha, que eu era parda, que eu era cabocla, eu não me reconhecia como mulher negra, até porque eu não queria levar esse fardo né, de ser negra, esse fardo de sofrer o racismo, e também de não ser reconhecida por conta do meu fenótipo, mas a partir do conhecimento que eu fui adquirindo com relação à identidade, com relação à ancestralidade de você ter uma referência, eu me dei conta de que eu precisava me reconhecer enquanto mulher negra, por ter no meu seio familiar uma referência muito mais do povo negro, muito mais do povo afrodescendente do que do povo indígena ou qualquer outro povo, então foi a partir daí que eu me dei conta que sim, eu sou uma mulher negra e eu preciso assumir isso e não tem por que me envergonhar disso. (Vitória Santa Cruz)

Reflexões elaboradas por Rita e Vitória acerca da escolha feita frente a uma questão tão cara, como o uso de um direito, estão corriqueiramente no bojo das discussões sobre as ações afirmativas, possibilitando verificar que a democratização do ensino superior²⁸ fez parte de um projeto cheio de limitações que, por sua vez, não acompanha uma verdadeira inclusão social negra nos mais variados espaços, sejam eles econômico, político e social (SILVÉRIO, 2010).

Esta pesquisa não teve por objetivo analisar a política de ação afirmativa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia²⁹ voltada ao acesso ao ensino superior, nem tem como foco compreender as perspectivas das sujeitas desta pesquisa sobre esta política. Contudo, o “olhar” de nossas sujeitas da pesquisa sobre tal política reverbera na construção de suas identidades raciais, na forma como compreendem as questões raciais e a educação na perspectiva do antirracismo. Ou seja, as leituras que elas fazem sobre suas trajetórias no que diz respeito ao acesso à educação, especialmente à educação superior, e à forma como

²⁸ Como políticas de avanço para amenizar as desigualdades sociais, as ações afirmativas, pensadas na década de 1980 pelos movimentos negros e incorporada à abertura política nomeada como redemocratização do Estado brasileiro pela onda progressista contrária ao projeto político autoritário de conservação das décadas anteriores, marcam o início de um Estado preocupado com o desenvolvimento econômico do país.

²⁹ O professor Benedito Gonçalves Eugênio tem sido uma referência importante nesse sentido, na medida em que tem refletido e realizado pesquisas sobre as políticas de ação afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

constroem suas identidades raciais no decorrer do curso de Pedagogia emergem, também, de suas reflexões sobre as ações afirmativas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Vale ressaltar que as cotas raciais, na primeira década de 2000, tiveram grande repercussão entre a intelectualidade brasileira em prol e contra a ação afirmativa. Documentários como *Raça humana: bastidores das cotas na UnB*, de 2010 e o livro *Não somos Racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*, de 2006, escrito por Ali Kamel, são exemplos de discussões que foram geradas a partir da ideia de implementação da cota racial nas Universidades Públicas do país, assim como serviram de ferramentas para construção de opinião na sociedade, as quais muitas alicerçaram as reflexões e escolhas de Rita e Victória, assim como de muitas outras pessoas negras aptas ao sistema, mas que não tiveram acesso a discussões mais elaboradas sobre ele para construir opiniões mais coerentes com a realidade do racismo estrutural brasileiro. Embora, a “democracia racial” seja um mito, ela permanece no imaginário social através de contornos concretos que direcionam práticas e atitudes de sujeitos/as.

Dentre as limitações do sistema, os dados do *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (2013), coletânea de estudos editado pelo Ipea em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e a ONU Mulheres revelam que a situação de mulheres nas Instituições de Educação Superior - IES públicas e privadas, presenciais ou de Educação a Distância – EAD brasileiras, não são equânimes diante das políticas de ações afirmativas que foram implantadas pelo o governo. O crescente número de pessoas negras no ensino superior, por meio da expansão universitária, política de Ação Afirmativa e Prouni, produziu a falsa ideia de democratização da educação superior.

A Universidade pública como lugar privilegiado apontado pelas sujeitas coaduna com a experiência vivenciada por cada uma delas no espaço acadêmico que, embora seja público, ainda compreende uma maioria branca. Como exemplo, “em 2009, a diferença entre mulheres brancas e negras era de 13,9 pontos percentuais” (SOTERO, 2013) e de homens negros ainda maior. A raça e gênero como marcadores de posição social das sujeitas partiram de uma inclinação política para as escolhas dos cursos de graduação.

A gente só tem o estudo; ela falava assim: vocês têm que estudar, porque é a única coisa que vocês vão ter na vida; então eu cresci ouvindo isso, então eu internalizei que eu deveria garantir isso à outras pessoas, e aí falei: o curso de pedagogia pode me auxiliar nisso, eu posso tá trabalhando com outras pessoas e passar isso pra elas e garantir o direito delas à educação. (Esperança)

Os vestibulares, muitas vezes, favorecem e privilegiam um determinado tipo de educação que é o voltado pra elite, então, muitas vezes, a dificuldade em passar no vestibular, em determinado curso [faz com que mulheres negras passem a] ter essa consciência. Ao saber dessas dificuldades muitas mulheres pretas optam por nem se quer tentar adentrar nesses cursos que são ditos prestigiados. (Victória)

As narrativas apresentadas por Esperança e Victória fazem parte de um repertório social que acompanham mulheres negras. A fala da mãe de Esperança carrega em si a introjeção de como a sociedade e, principalmente, a população negra e pobre, entende o poder da educação. No entanto, a introjeção desse repertório também comunica os lugares sociais que estas populações acessam ou são limitadas a acessar.

Explicações para o acesso desigual de mulheres no ensino superior apontam para uma diversidade de motivos, relacionados tanto a questões estritas ao processo de ingresso nas IES quanto a concepções tradicionais, compartilhadas no senso comum, que dizem respeito aos papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres. (SOTERO, 2013, p. 47)

A escolha do curso de Pedagogia não foi para nenhuma delas a primeira opção, mas a possibilidade de adentrar à Universidade Pública. A fala de Victória Santa Cruz sobre as mulheres negras serem maioria na Pedagogia dialoga com a realidade concreta dos lugares apontados pela política de conservação de privilégio do grupo branco e, especificamente, homens brancos. As escolhas são, deste modo, condicionadas à manutenção das desigualdades sociais, demarcadas, primeiramente, pela raça, visto que homens negros ocupam, em sua grande maioria, vagas de cursos na educação superior de predominância feminina.

Sotero (2013) também aponta como os cursos ocupados por mulheres nestas instituições passam por processo de racialização. Enquanto homens brancos ocupam os cursos da área de exatas e de maior prestígio social, mulheres, pretos e pardos são maioria nos cursos da área de educação, saúde e bem-estar. As questões apresentadas pelas sujeitas em seus percursos convergem para os dados do dossiê.

Eu acho que a prevalência dos cursos dentro da universidade, os cursos da área da saúde, você vê que tem mais brancos do que negros. Então, eu acho que tudo isso é uma questão que vem se constituindo através das práticas racistas né, do racismo. (Ivete)

Eu acredito que a predominância era negra, né, predominância negra. É... e homens também, só tinha três homens na minha sala; a predominância era do público feminino. (Ivete)

O predomínio de mulheres negras na docência revela sintomas da socialização dos corpos femininos e racializados em diáspora. O projeto de ocidentalização traz consigo a imposição de padrões de gênero, assim como a resistência a ela de modos ambivalentes. Se há para mulheres e homens afrodescendentes limitações sobre a forma de exercer os papéis de gênero, a socialização pela educação direciona-os aos estigmas sociais, dentre eles o

profissional, a exemplo das ocupações ou profissões de baixo prestígio social (SILVA, 2004). Ou seja, quando essa população alcança outros níveis educacionais ou profissionais, o estigma se apresenta através de cursos de baixo *status* na nossa sociedade, como assim se enquadra o curso de Pedagogia.

O curso de pedagogia, ele era considerado - quando eu me matriculei - um curso fácil de passar, só que devido uma concorrência muito grande na época, eu demorei umas três ou quatro chamadas para passar. (Esperança)

Eu fiz pedagogia não só porque era um curso em que eu me encontrava e tal, também por ter um curso que era mais rápido de passar... (Esperança)

Ó, eu escolhi porque era o único curso a noite que eu me identificava bastante. No início eu não gostei, mas a partir do terceiro semestre eu comecei a gostar, porque eu pude vivenciar algumas experiências na sala de aula, aí fui gostando do curso. (Rita)

Os fragmentos das falas das sujeitas partem do entendimento que os marcadores de raça-gênero não influenciaram suas escolhas frente ao curso de graduação. Se o caminho mais fácil apontado pela Pedagogia foi o motivo de Esperança Garcia optar pelo curso e a disponibilidade do noturno, o de Rita Batista, a dupla gênero-raça desaparece da problemática. Contudo, hooks (2019, p. 209) nega quando entende que “o destino de mulheres negras inteligentes já havia sido decidido: seríamos professoras”, uma vez que as condições educacionais, econômicas e sociais destas mulheres as empurram para caminhos onde o educar e o cuidar são a base da formação contemporânea das profissões cujas praticas históricas são dadas a essas mulheres.

Kimberle Crenshaw (2002) chama de “interseccionalidade política” o fenômeno que recai sobre as mulheres marginalizadas, em outras palavras, mulheres não brancas. O direcionamento social atrelado ao desgaste e a auto responsabilização na transformação de uma estrutura social desigual, mesmo dentro da sua comunidade, acomete e sobrecarrega, exclusivamente, mulheres negras, pois, “este tipo particular de carga é algo que as mulheres de grupos raciais dominantes não costumam enfrentar” (2002, p. 181).

[...] como você pode observar, até nisso a gente fica um pouco pra trás, nem tanto, mas fica, porque eu só consegui pesquisar durante meu curso sobre essas questões de racismo, de autoafirmação enquanto negra, essas coisas! Coisas que são tratadas como estudos étnico-raciais, cultura africana/afro-brasileira; estudo sobre racismo e essas coisas. Porque é o que nos afeta, outras coisas nos afeta, outras coisas nos incomodam, outras coisas chamam atenção, outras coisas nos trazem curiosidade, mas primeiro nós acabamos sendo levadas pela necessidade e pesquisar sobre isso para resolver ou, tentar resolver, ou tentar diminuir isso que tanto nos afeta... e pessoas brancas não, elas, simplesmente, vão pesquisar sobre educação infantil, sobre psicopedagogia, sobre essas coisas, que são coisas diretamente direcionadas ao mercado de trabalho, né?!; a gente acaba depois seguindo essa temática de pesquisa, mestrado e tal, podendo até ser especialista nisso, dar aula nisso em pós-graduações ou em graduações como em disciplinas de educação étnico-racial, mas acabamos sendo meio que levadas a isso, porque se não existisse a problemática do racismo seria muito difícil, seria mais raro a gente escolher essas temáticas como

pesquisa, entende?! A gente poderia, simplesmente, tá aí pesquisando sobre metodologias de ensino, educação infantil, EJA, é a EJA nem tanto, porque o EJA, pra mim, acaba sendo uma área de militância, mas que não entra aqui nesse assunto.
(Esperança)

As memórias do racismo na educação marcam as vidas e os percursos das sujeitas, contudo, o fragmento acima, narrado por Esperança Garcia, nos faz compreender como esta tem pensado a sua socialização a partir das experiências do racismo, que em suas múltiplas facetas a condicionou, mesmo que conscientemente, a buscar uma perspectiva de ensino para as relações étnico-raciais como campo de estudo, ainda com seus melindres e problemáticas. A percepção do epistemicídio nas instituições educacionais de nível básico e superior, torna-se a motivação para continuar a graduação, direcionando sua profissão a um viés político, através da pesquisa de perspectiva antirracista. Porém, as consequências desta autodeterminação têm lhe levado à exaustão, seja pela desvalorização do profissional da pedagogia que se dedica aos estudos das relações raciais na educação, mas, sobretudo, por ser vítima daquilo que quer solucionar. Contudo, como afirma Bernardino-Costa (2019), refletindo sobre as convergências intelectuais entre Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois, “o olhar a partir da experiência negra revela minimamente a parcialidade do conhecimento hegemônico” (2019, p. 266). Ademais,

O ponto de vista negro permite observar as contradições da sociedade hegemônica quando esta fala de humanismo, mas nega a humanidade do negro; quando fala de igualdade, mas não a estende aos negros; quando fala de justiça, mas não a torna uma realidade para a população negra. (BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 266)

Em 1980, a luta do Movimento Negro Brasileiro também se estabelece por meio da formação de um quadro político dentro dos espaços acadêmicos, visto que a “educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas” (HOOKS, 2019, p. 207). Atualmente, há maiores possibilidades de acesso e permanência nas IES devido às políticas de Ação Afirmativa, que começam a ser discutidas com mais veemência naquela década. Segundo Gomes (2021) “as ações afirmativas escancaram o funil racial em que vivemos e visibiliza os setores, os espaços e as instituições nos quais a desigualdade racial atua com maior profundidade” (p. 9).

A progressão acadêmica e de carreira, alcançada pelos militantes da época, tem se tornado uma realidade distante de graduados/as destas mesmas Universidades. Evidente que houve um crescimento no quadro de negros/as como docentes das IES públicas desde lá, contudo, mesmo com as políticas públicas na educação não existe proporcionalidade entre formação acadêmica e carreira nestes espaços, como chama atenção uma das sujeitas:

Uma das questões, né, que eu percebi foi da representatividade; porque lá na UESB a gente não vê. Eu não via tantos professores negros e com o passar do tempo a gente foi discutindo algumas questões mesmo fora das disciplinas de Relações Étnicas que me fizeram pensar o porquê que o negro não estava ocupando aqueles espaços. Por que que os professores, a sua maioria, eram brancos? Foi a partir daí que eu comecei a pensar e refletir mesmo sobre esta questão. (Rita)

A quase inexistência de professoras negras no curso de Pedagogia da UESB está atrelada as várias facetas da representação social da população negra vinculada pela ideologia racista. A representação do negro estigmatizada em funções subalternizadas reflete a relação do *status* de professora universitária como mulheres brancas enquanto mulheres negras não são vistas em tal profissão ainda que elas sejam a maioria das estudantes nos cursos de licenciatura como aponta o Dossiê (2013). A percepção de um perfil bem estabelecido de professoras brancas no curso de Pedagogia da UESB, percebida pelas sujeitas, levou Rita Batista a refletir sobre sua identidade racial a partir da baixa representatividade negra naquele espaço, cujas questões estruturais e ideológicas contribuem para a internalização da naturalização da maioria branca em espaços de poder, visto que “a visibilidade real e a invisibilidade ideal projetada nos livros, nos outros materiais pedagógicos, instituições e meios de comunicação de massa, desenvolvem um conflito de identidade e de existência entre os negros.” (SILVA, 2004, p. 68).

Em relação ao perfil dos/das discentes há um ponto de divergência entre elas. Enquanto Ivete Sacramento e Vitória Santa Cruz afirmam que mulheres negras são maioria na turma, Rita Batista diz perceber o contrário. Já Esperança Garcia diz não haver uma predominância racial entre as discentes. Sobre a questão, Sotero (2013) conclui através do Dossiê que:

Ainda que necessária, a defesa das ações de promoção da democratização no ensino superior precisa ser feita com uma postura crítica. Por isso, apresentou-se aqui a noção de hierarquização para tratar da intensa diferenciação entre cursos e, principalmente, entre instituições de ensino superior no Brasil. Esta hierarquização provoca o acesso diferenciado aos cursos e às instituições, algumas mais abertas para grupos historicamente sub-representados, outras muito resistentes ao tipo de política de promoção de acesso que vem sendo desenvolvida no país, inclusive com a negativa de discutir ou implantar ações efetivas para o acesso de alunos negros e pobres. Além do ingresso nas IES, outro efeito da hierarquização é o acesso desigual aos postos no mercado de trabalho. (p. 49)

Destarte, a percepção de hierarquia contida nos relatos das sujeitas tem sido observada pelas pesquisas referente à implantação das leis que asseguram as ações afirmativas nos espaços de formação profissional, como no caso das IES, do qual podemos destacar as desiguais oportunidades e maneiras de interação da comunidade acadêmica produzidas pelo racismo estrutural presente nelas, cujas distintas percepções das sujeitas convergem para o entendimento que essas acusam perceber na socialização com o racismo vivenciado nesse espaço de formação, que embora tenha dado subsídio à construção identitária de cada uma delas de

maneira particular, partiu em vários momentos e situações descritos nas suas narrativas, das experiências com o próprio racismo.

4.3 O contato com as Relações Étnico-Raciais na Universidade

As trajetórias de mulheres negras são marcadas por relações raciais em todos os meios sociais em que estas estão inseridas. O diferencial que se estabelece quando estas sujeitas adentram o ambiente acadêmico está na maneira como estas relações são introduzidas nos seus múltiplos processos de formação. Ao demarcar a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como o lugar em que essas mulheres negras, sujeitas da pesquisa, entram em contato com as relações étnico-raciais sugere-se que o ensino superior público, como no caso da UESB, favorece a mudança de olhar que elas têm sobre a operacionalidade da temática, ou seja, como o estudo das relações étnico-raciais é base constituidora das relações entre negros, brancos e indígenas no Brasil. Portanto, o contato com as relações étnico-raciais para essas mulheres foi anterior a entrada na UESB já que tais relações traçaram e traçam a socialização de crianças na educação infantil, de jovens e adultos no ensino médio, universidade e EJA, através da construção da racialidade ou da hegemonia, como no caso do grupo branco, por meio do privilégio da branquitude.

Desde sempre, né, desde criança a gente sabe, a gente ouve, a gente aprende que é negra, negro; na minha infância eu não tive uma relação boa com isso, né, eu lembro de um episódio de eu chegar perguntar pra Deus porque eu nasci negra e porque não branca, porque seria tão melhor pra mim se eu fosse branca; eu queria ser branca; achava bonito ser branca; não achava bonito ser negro, ser negra; não gostava de meu cabelo; eu queria que fosse liso; odiava sair com meu cabelo solto, chorava horrores, e lembro que eu construí isso, sei muito bem de onde, né?! dos discursos que eu ouvia; de que existia cabelo bom e cabelo ruim, de que ser branco era bonito. Ouvia isso na escola, dos colegas, de alguns adultos profissionais da escola, ouvia isso na minha família, ouvia isso de outras criancinhas, via isso na televisão, né, naqueles comerciais, que o cabelo feio era o cacheado daqui a pouco usava alguma coisa muito boa, o cabelo fica liso e a pessoa ficava bonita e nas princesas e desenhos, onde todo mundo era branco. Nos filmes era muito bonito e eu nunca vi a representatividade negra como bonito, como nada disso e eu fui construindo essa autonegação até que depois da minha trajetória com a questão da negritude foi desconstruir isso, né?! (Esperança)

A representação do que era ser negra para Esperança Garcia, na infância, traduz como a socialização de crianças negras está diretamente ligada à ideologia da inferiorização racial, cujo fator crucial de ideal branco está diretamente associado a auto rejeição negra, visto que “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuam características desumanizadas e estigmatizadas” (SILVA, 2004, p. 47). Em outras palavras, Esperança Garcia instrumentalizava desde a tenra

infância o racismo incorporado a sua autopercepção, em que ser bela estava ligada subjetivamente a sua humanidade, logo, de ser uma criança.

Os meios de reprodução de estereótipos são variados, contudo os contornos que os estereótipos ganham no processo de escolarização se mostram presente nas trajetórias de todas as sujeitas, apontando como as intuições escolares reforçam ou ignoram as desigualdades entre distintos grupos étnico-raciais e culturais, sendo os recursos pedagógicos os principais vetores de produção e reprodução deste, a exemplo, da ausência de educação para as relações étnico-raciais nos currículos, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas etc.

No fundamental, não tinham discussões sobre racismo em si, mas, as vezes eu lia jornal casos assim, de racismo, os que extrapolavam né, que passavam no jornal, sabia que a gente passava por preconceitos, mas eu não sabia exatamente como era construído isso, Eu sabia que não é normal, eu quando criança, não gostar de ser negra, mas eu sabia como que eu cheguei a isso; eu achava que era uma coisa minha, eu achava que eu era preconceituosa comigo e, quando eu fui passando pro ensino médio... fundamental II, eu já comecei a ser mais crítica, e aí, no ensino médio eu comecei a ter contato mais com essas discussões, em algumas disciplinas, tipo a de filosofia, às vezes, falava e, na televisão eu ouvi bastante. (Esperança)

Existe muita confusão acerca da temática, existe muito preconceito, muita discriminação e falta esse conhecimento, né?! Acho que no nosso tempo de escola faltou um pouco mais de formação para discutir essa temática, por parte dos nossos professores e isso fez com que o pensamento limitado se perpetuasse, continuasse e chegasse até nós. (Victória)

Você não vai fazer um trabalho com as questões étnico-raciais na escola, um dia e pronto, e achar que resolveu, não, é um trabalho que você tem que ir fazendo continuamente, por isso que, como a gente fala, à experiência do PIBID foi importante, pra um trabalho que a gente tava fazendo continuamente, a gente estava vendo resultado, a gente estava vendo que estava modificando o olhar das crianças, então acho que se você colocar as questões étnico-raciais durante seu planejamento, durante todo o ano, eu acho que fica mais fácil estar enfrentando essas questões. (Ivete)

Como exposto nas narrativas de Esperança Garcia e Victória Santa Cruz, quando ambas dizem lembrar-se das discussões na escola sobre a questão, mesmo de forma superficial, a abordagem da questão étnico-racial já se fazia, minimamente, presente. No entanto, essa problemática retrata muito como as intuições educacionais vem abordando a educação e a formação de professores para as relações étnico-raciais, como pôde ser detectado em uma das vivências de estágio de Ivete.

As distâncias produzidas pelo “currículo monocultural” (CANDAU, 2013; SANTOS, 2006) fazem estudantes de licenciaturas entrarem em contato com os estudos das relações étnico-raciais, somente, ao ingressarem a educação superior. Jovens na faixa etária dos vinte anos, a exemplo das entrevistadas, revelam como esses distanciamentos se mantêm presentes nas escolas de nível básico, mesmo após 2003. O currículo da monocultura nega a existência

das humanidades presentes na escola e é o mesmo currículo que alicerça a discriminação racial e o racismo, produtores de vivências psicologicamente alienadas para construção das identidades étnicas e raciais de indivíduos racializados. São as ausências produzidas no/pelo currículo escolar, como assevera Santos (2006).

Para Rita Batista, Ivete Sacramento, Esperança Garcia e Victória Santa Cruz o contato com as relações étnico-raciais se deu de maneira mais concreta quando entraram na UESB - por meio das vivências no espaço universitário, sem se reduzir ao curso. As relações que estabeleceram com colegas, com os/as docentes e as experiências que privilegiaram o engajamento com a questão permitiram a mudança no olhar das sujeitas frente às relações étnico-raciais, a exemplo do aprendizado de Ivete no PIBID, da inserção de Esperança no grupo de pesquisa em Ciências Sociais e a militância antirracista, dos diálogos de Victória com colegas com formação na área e da formação promovida pelo ODEERE para Rita. Como esta última relata, *“fora das discussões que acontecem na disciplina, têm também o ODEERE, que você já conhece, mas além dos eventos que o ODEERE promove não têm mais nenhum outro”*.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) descrevam as possibilidades de uma educação para relações étnico-raciais, em conformidade com a lei 10.639/2003, fica a cargo das instituições educacionais tal “implementação”³⁰, que executada de maneira verticalizada, gera os abismos para uma educação, de fato, antirracista e plural, criados pela resistência que muitos agentes da educação constroem sobre as relações étnico-raciais, pela falta de formação inicial e/ou continuada sobre a temática (CALDERONI; MARQUES, 2020). Contudo, segundo Ferreira,

A formação inicial dos docentes voltada para a educação das relações étnico-raciais tornou-se, nas últimas décadas, uma preocupação mais presente nas políticas educacionais, principalmente quando as discussões acerca dessas questões se acirraram no Brasil. É a partir daí que se percebem lacunas históricas na formação de professores e a necessidade de se fazer uma abordagem educacional voltada para tais questões. (2019, p. 14)

As experiências dicotômicas vivenciadas nas disciplinas específicas também foram responsáveis pela maneira como elas acionaram mecanismos de compressão destas relações no campo individual e coletivo. Mesmo que a disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura

³⁰ A obrigatoriedade do ensino para as relações étnico-raciais nas instituições de educação básica e superior tem sido assegurada por lei, o que tem possibilitado um aumento crescente de pesquisas, nos últimos anos, que buscam compreender como os cursos de formação de professores, em nível superior, tem formado para a educação das relações étnico-raciais. No que concerne a essa questão, tendo como foco a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a pesquisa de Macedo (2019) é um bom exemplo desta tentativa. A pesquisa da autora teve como objetivo analisar como a temática da diversidade étnico-racial é contemplada nos currículos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em seus três campi: Itapetinga, Vitória da Conquista e Jequié.

Africana tenha sido classificada como uma experiência negativa, limitante e insuficiente para a formação profissional delas, o contraste estabelecido entre as disciplinas produziu formulações e mobilizações individuais em prol de sanar suas demandas particulares.

Na disciplina que eu peguei de indígena foi nesse sentido, foi muito bom né? a gente aprendeu muito, a gente quebrou vários tabus que a gente tinha sobre a questão indígena no Brasil, já na educação étnico-racial cultura afro foi praticamente, o contrário, a gente reforçou, infelizmente; graças a muitos alunos que tinham na turma, que tinha engajamento nessa causa, nessa discussão, a gente pode discutir com professor, a professora, no caso[...]. (Esperança)

A pessoa que estava regendo a aula trazia alguns comentários que eram desagradáveis, que tinham uma forte marca de racismo, então a experiência com a disciplina de cultura africana não foi boa, agora, já a experiência de cultura indígena foi bem interessante[...]. (Ivete)

O ocorrido na disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana exprime as ausências produzidas pelo projeto colonial dos quais docentes com carreiras estabelecidas, há um tempo, foram e são submetidos. As DCNERER configuram assim, uma emergência na produção de conhecimentos em prol da diversidade cultural e social tanto nos espaços de formação básica, mas, principalmente, na formação superior.

As resistências criadas por professores/as em educar para as relações étnico-raciais se mostram uma realidade no relato das sujeitas, para além da falta de conhecimento da docente sobre a vasta produção da área de estudo, as posturas e falas racistas em sala, como apontados por Esperança Garcia e Ivete Sacramento, mostram como a “colonialidade do ser, do saber e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2019) interagem para conservação da hegemonia do conhecimento eurocêntrico, visto que um o/a docente sem uma formação adequada para atuar na área se considera apto/a e a disposição para ministrar uma disciplina tão cara à formação de professores/as. O que nos sinaliza que o quadro docente responsável por disciplinas que trabalham a pluralidade racial, sexual ou de gênero, para a formação de professores, em qualquer instituição de ensino superior que, se propõe a cumprir a inclusão social deve estar profissional e pessoalmente capacitado a ministra-las.

As possibilidades de resignificação do currículo escolar, numa perspectiva de educar para as relações étnico-raciais desafiam o fazer pedagógico, para tanto, a atuação do professor é, sem dúvida, um dos fatores mais significativos nesse processo, daí a necessidade de formação continuada para que os professores possam compreender que a construção de uma educação antirracista, intercultural e decolonial depende muito do modo como os conhecimentos foram aprendidos e são ensinados. (CALDERONI; MARQUES, 2020, p. 110)

Por outro lado, as ausências produzidas no currículo da educação superior, como sinalizaram algumas das sujeitas de nossa pesquisa, recolocam a necessidade de uma educação antirracista que seja capaz de perceber os componentes curriculares com igual importância e

sem o peso da obrigatoriedade, embora esta ainda se faça necessário. Ferreira (2019) analisou o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no sentido de compreender como a questão étnico-racial tem sido discutida na formação de professores. Fez, também, levantamento da produção acadêmica em artigos de periódicos no portal do Scielo e no banco de teses e dissertações da CAPES, no período compreendido entre 2004 e 2014. “Em termos de números, a produção acadêmica encontrada no período de 2004 a 2014 foi de sete artigos em periódicos, seis dissertações de mestrado e três teses de doutorado, somando um total de 16 trabalhos” (FERREIRA, 2019, p. 19). A autora destaca que a produção acadêmica sobre formação inicial de professores voltada à educação das relações étnico-raciais foi bem reduzida.

Muitos dos trabalhos focalizados neste levantamento ressaltam que a questão étnico-racial é tratada pelas universidades, nas licenciaturas, por intermédio de disciplinas eletivas, e isso causa um grande problema quando pensamos a formação inicial docente para tratar da temática da diversidade e educação das relações étnico-raciais. Aparentemente, a universidade mostra cumprir com a obrigatoriedade legal, por incluir nos currículos de seus cursos esse assunto. Entretanto, os trabalhos questionam a efetividade dessa forma de abordagem do tema, porque essas disciplinas, ao serem disponibilizadas aos alunos como optativas, podem não ser de interesse de muitos estudantes, que optam por não cursá-las. Além disso, é recorrente a impossibilidade de se ofertar disciplinas optativas que tratam da temática, por falta de docentes nos quadros das universidades e pela prevalência das disciplinas obrigatórias na distribuição da carga didática. Assim, a forma de lidar com a temática se constitui numa escolha política a ser feita no âmbito dos cursos de formação de professores. (FERREIRA, 2019, p. 30-31)

O descaso legado às disciplinas cujas temáticas promovem mudanças significativas na ordem eurocêntrica de conhecimento, ainda estão em volta a muitas problemáticas de produção e execução, como nos sinaliza Macedo em relação a tais disciplinas no curso de Pedagogia, do *campus* de Jequié.

Em que pese ao PPC e aos planos de curso de Jequié, estes apresentam incongruências entre as disciplinas ofertadas e suas respectivas ementas. Interessante colocar que as disciplinas são Educação, Relações Étnico-raciais: Cultura indígena - VII Semestre; Educação para as Relações Étnico-raciais: Cultura africana e Gênero, Sexualidade e Educação ambas do VIII Semestre; embora constem como disciplinas obrigatórias, elas não aparecem na listagem das ementas do PPC do curso em análise. (MACEDO, 2019, p. 172)

Embora as ausências tenham sido produzidas na disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana pela docente regente da turma, cursada pelas sujeitas de nossa pesquisa, o resultado da análise de Macedo (2019) aponta como essas ausências também foram construídas pelo Projeto Político de Curso – PPC e pelo plano da disciplina, assim como negligencia o NEABI e ODERRE como espaços cruciais na construção de uma formação docente apta a

respeitar e lidar com a pluralidade sociocultural. Em contrapartida, professores comprometidos com a causa se movimentam dentro das suas possibilidades, e a partir dos seus componentes, em sanar as ausências intencionalmente produzidas no currículo para manutenção da monocultura do saber (SANTOS, 2006).

Professora Tânia de Educação do Campo, Metodologia da Geografia e Educação em Espaços Não-Escolares, é uma professora preta e ela também vem trabalhando com questões de movimentos sociais, né, com o MST e sempre traz discussões sobre questões étnico-raciais, então, assim, sempre que ela abordava alguma coisa relacionada, a movimentos sociais, questão estrutural da sociedade, a gente questionava sobre algumas lacunas, né?! E aí a gente sempre questionava a ela; professor Fábio também que foi nosso professor de Movimento Sociais, Educação Popular e Movimentos Sociais, ele falou sobre diversos movimentos sociais, inclusive, o Movimento Negro, então, a gente encontrou nas aulas dele a oportunidade de discutir um pouco mais sobre cultura africana. (Victória)

Conforme Gomes (2017, p. 61), devemos produzir, epistemologicamente, “uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola”. Nesta mesma direção, Walsh (2009) tem nos chamado a atenção para a construção de um outro projeto epistêmico firmado em uma pedagogia decolonial, tendo como foco a interculturalidade crítica.

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. (WALSH, 2009, p. 27)

Portanto, o contato com a educação para relações étnico-raciais a partir da “implementação” da lei, por meio do componente curricular Relações étnico Raciais: Cultura Africana, se mostrou insuficiente, no caso aqui estudado, e vale ressaltar, que também tem sido insuficiente para a disciplina de Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena, ambas disponibilizadas no VIII semestre com carga horária correspondente a 60 horas, como destacou Rita Batista. Contudo, o que agrava a situação da disciplina Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana é que as discentes não tiveram outra oportunidade de rever a disciplina, visto que estas são disciplinas ministradas no último semestre da graduação em Pedagogia. Ademais, precisamos refletir acerca da formação dos professores que atuam na educação superior, especialmente daqueles que ministram as disciplinas sobre educação para as relações étnico-raciais, para não correremos o risco que, mesmo quando a disciplina exista no currículo das licenciaturas, ela não esteja reproduzindo as colonialidades do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019). Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Candau (2010,

p. 36) quando afirmam que, além de pedagogias decoloniais como expressões de luta e resistência

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”. Requer, também, professores e professoras empenhados em produzir “justiça cognitiva. (SANTOS, 2019)

4.4 Construção das Identidades Raciais na Universidade

O processo de socialização mediada pela UESB na formação das identidades raciais das sujeitas entrevistadas, fica evidente nas falas constituidoras de seus percursos. Suas narrativas demonstram como raça e etnia ganham contornos analíticos quando as sujeitas buscam responder perguntas acerca das diferenças entre estas categoriais ou compreender o que seria uma identidade negra. Segundo Munanga (2008), “na retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania” (p. 115). Não é à toa que o Movimento Negro Brasileiro, em suas múltiplas formas, tem um papel importante quanto à reeducação e produção de “saberes identitários” (GOMES, 2017) mobilizados para o enfrentamento do racismo em nosso país.

Na realidade concreta, todas vivenciam a negritude como processo de afirmação da identidade racial, devido a noção política de raça como categoria sociológica promovida pela ressignificação do termo negro pelo Movimento Negro. Como já afirmou Souza (1983), ser negro no Brasil é tornar-se negro. “Assim, para entender o ‘tornar-se negro’ num clima de discriminação é preciso considerar como uma identidade se constrói no plano simbólico. Refiro-me aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, a linguagem” (GOMES, 2005, p. 150). Trata-se, como sugere Collins (2019), da busca pelo controle da imagem. Nesse sentido, “a identidade não é só objetivo, mas antes o ponto de partida no processo de autodefinição. [...] A autodefinição responde à dinâmica de poder envolvida na rejeição das imagens controladoras e definidas externamente da condição de mulher negra” (COLLINS, 2019, p. 294-295).

Neste caminho, todas se reconhecem como afrodescendentes, mas a cor ainda é um fator de diferenciação entre elas. Esperança Garcia, ao responder que sua raça é “*negra e a cor preta*” e Victória Santa Cruz dizer: “*me identifico como preta*” eleva a categoria de cor como uma classificação de sua negritude, ao se auto definirem como pretas, estabelecendo uma

relação de diferenciação entre ser preto e pardo, denotando assim, a desassociação da miscigenação e a rejeição de uma identidade pré-estabelecida por terceiros.

O conceito nativo de cor tem conservado historicamente a maneira que a dupla cor de pele e cabelo se mantém para distinguir grupos negros, brancos e indígenas no Brasil. Na condição de categoria discursiva da realidade, a cor tende a manter e difundir diferenciações a partir dos gradientes de cor, logo criando hierarquias raciais inter e extra-grupos que acabam por dificultar o entendimento de indivíduos racializados sobre as relações étnico-raciais presentes em nossa sociedade (GOMES, 2010).

Embora a “cor não seja uma categoria analítica e não exista em termos sociológicos” (GUIMARAES, 2003), ela foi o primeiro modo de auto identificação de Victória Santa Cruz. Vitória, por não entender sua negritude causada pela maciça miscigenação no seu seio familiar, considerou-se morena ou indígena, já que sua pele clara e cabelo liso não permitiam que ela e as pessoas ao seu redor a enxergassem como negra. Por outro lado, Rita Batista negava a identidade negra, utilizando-se de estratégias do embranquecimento na tentativa de driblar as relações raciais que as envolviam. Já Esperança Garcia passou por um processo de aceitação na adolescência, quando ela foi se desfazendo das ideias racistas legadas a população negra. Ivete Sacramento foi a única que declarou ter um caminho para uma consciência racial desde criança.

Antes de ter esse conhecimento mais aprofundado acerca das questões étnico-raciais, a questão da identidade étnica; antes de ter esse conhecimento sobre a questão afrodescendente, eu não me reconhecia como mulher negra né, porque eu ouvia das pessoas dizer que eu não era negra por que eu não tenho a pele tão retinta, tenho a pele mais avermelhada, o cabelo não é crespo, é um cabelo mais liso e as pessoas, às vezes diziam: Ah! Você tem o fenótipo de índia, você é índia e tal; Só que no meu seio familiar, no meu histórico familiar, eu tenho muito mais representações de pessoas negras do que de índios mas, por conta do racismo, por conta das pessoas dizerem que eu era moreninha, que eu era parda, que eu era cabocla, eu não me reconhecia como mulher negra, até porque eu não queria levar esse fardo né, de ser negra, esse fardo de sofrer o racismo, e também de não ser reconhecida por conta do meu fenótipo, mas a partir do conhecimento que eu fui adquirindo com relação à identidade, com relação à ancestralidade de você ter uma referência, eu me dei conta de que eu precisava me reconhecer enquanto mulher negra, por ter no meu seio familiar uma referência muito mais do povo negro, muito mais povo afrodescendente do que do povo indígena ou qualquer outro povo, então foi a partir daí que eu me dei conta que sim, eu sou uma mulher negra e eu preciso assumir isso e não tem por que me envergonhar disso. (Vitória)

A construção, ela se deu mais pro lado da conscientização. Porque assim, quando me perguntavam: - qual sua cor? Quando tinha alguns questionários, eu nunca colocava que era negra, sempre colocava, assim, morena escura, nunca afirmava que eu era negra, entendeu? Por todas as questões que vinham construindo na escola; por nunca ter tido contato com as relações étnico-raciais eu nunca afirmava ser negra. A partir do momento que eu comecei a compreender esses assuntos que eu passei afirmar: Não, sou negra! Mas num é porque eu sou negra, me reconheço como negra, por exemplo, que eu quis mudar meu cabelo; deixar ele natural, deixar ele black, que nem todo mundo tava querendo que eu fizesse. (Rita)

Então, a minha trajetória como negra era, no começo, a autonegação e introjeção da autonegação para uma militância antirracista e autoaceitação. Minha trajetória como negra é essa, foi assim que eu construí minha identidade, hoje, né, foi assim que eu construí minha identidade como uma pessoa negra, mulher preta. (Esperança)

Bom, eu posso dizer que a universidade potencializou; eu sempre me reconheci como negra, né. Eu venho de uma família negra e meu pai sempre deixou claro pra gente, que nós eramos negro. Eu nunca tive dificuldade em dizer que era negra, desde criança”. (Ivete)

Apesar das singularidades das formulações acerca de suas identidades, o cabelo aparece como ponto em comum nas narrativas e como definidor da identificação racial delas. É importante reconhecer, como afirma Gomes, que

O processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com a luta pela emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário. O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. (2017, p. 98)

A ideia do cabelo como um dos principais “sinais diacríticos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) de grupos culturalmente distintos, apresenta-se de vários modos na construção das identidades das sujeitas. A rejeição de pensar a estética negra como a positivação da sua identidade, para Rita Batista, ocorre de maneira ambígua, pois, em dado momento, ela compreende a sua identidade racial de modo distante de uma essencialização – como no caso do comentário racista que ouviu de um/a docente sobre seu nariz ser de branco, por ser fino, enquanto noutro momento não compreende o uso da química nos cabelos como um processo de assimilação à brancura. Já Ivete Sacramento mostra uma maior flexibilidade no manejo com o cabelo, contudo, ela se utiliza do discurso da dificuldade em cuidar do cabelo como muitas outras mulheres que possuem cabelos crespos e cacheados em processo de transição capilar. Como exposto nos relatos abaixo:

Durante os quatro anos do curso, eu convivi bastante com pessoas, professores, na verdade, em que desmerecia, bastante as pessoas; quem era negro. Com piadas. Ah, tu tem o nariz de branco, (risos); por que não pode ter? negro, na visão dela, tem que ter o nariz mais achatadozinho, não pode ter o nariz um pouquinho fininho que é nariz de branco. (Rita)

Eu já usei meu cabelo cacheado por muito tempo, meu cabelo é crespo; já usei por muito tempo, faz pouquíssimo tempo que eu resolvi alisar de novo, até por uma questão de que eu tava sem tempo mesmo e cabelo cacheado precisa de um cuidado. E aí eu tava sem tempo, eu tava trabalhando pesado esses últimos tempos, eu mudei de emprego e não me adaptei ao emprego, e tava muito difícil pra mim, e aí foi a única maneira que eu consegui, mas isso não quer dizer que eu não me identifique como negra... se daqui a dois meses, um ano, daqui a pouco eu já decidi querer ter meu cabelo natural de novo eu vou ter, acho que isso não define uma identidade negra. (Ivete)

E dentre outras coisas que já vivi fora da educação, no caso né; na escola quando eu era criança, também né, já houve muito, inclusive, eu detestava ser negra, quando eu

tinha apenas 6, 7 anos, detestava ir no cabeleireiro, achava minha cor... perguntava pra Deus por que eu era negra. (Esperança)

A memória de aversão a sua negritude por causa do seu cabelo crespo e sua cor, relatado por Esperança Garcia, marca sua infância e também a sua percepção sobre a negritude de forma negativa. Sendo o fenótipo, associado, diretamente, ao cabelo e a cor, o primeiro entendimento sobre a identidade negra de Esperança, Rita, Ivete e Victória. Entretanto, para Victória Santa Cruz o não enquadramento de “ser negra”, por seu cabelo não ser crespo e sua pele não ser retinta a distanciou de entender-se como negra, ou seja, da sua identificação racial. Ainda que outros sinais fenotípicos revelassem o contrário, não eram vistos como preponderantes a sua autoidentificação como negra.

O cabelo e a cor da pele são vistos como categorias que, em alguns momentos, ajudam a definir quem é negro e quem é branco no Brasil e, em outros, revelam a ambiguidade do racismo brasileiro e o efeito encobridor dos conflitos raciais aqui existentes, os quais podem ser considerados como consequências da não-integração do negro na sociedade brasileira após abolição e do mito da democracia racial.
(GOMES, 2010, p. 138)

As elaborações acerca de como elas, individualmente, constroem a identidade racial, passa, primeiramente, por uma construção coletiva da estética negra, aspecto relevante para emancipação do corpo negro. Se o corpo ideal é o branco, mulheres negras, que são marcadas pela raça subjugada nunca iram alcançar esse ideal de beleza branco.

A beleza, como uma categoria estética e construída socialmente, indica como nos relacionamos conosco e com o mundo, sem fazer referência às formas, medidas, proporções, etc., mas como as culturas classificam o feio e o belo. No contexto do racismo em que hierarquias constituem que o inferior econômico, político, cognitivo, social e estético é o não branco, negros e negras interiorizam em si que a ideia de humanidade é branca. Logo, a primeira compreensão sobre a negritude está em se desfazer dela. Contudo, segundo Gomes (2017),

À existência da monocultura do corpo e do gosto estético, que ajuda a produzir a lógica da branquitude, se contrapõe uma ecologia, a ecologia do corpo e do gosto estético. Ela produz outras lógicas corpóreas, construídas pelos grupos não hegemônicos nos seus diferentes contextos e nas relações de poder.
(p. 81)

Deste modo, a constituição de uma estética negra para essa população passou a ser imprescindível para sua emancipação, no entanto, ao construírem uma afirmação de uma estética negra, a “regulação sociorracial” das mídias de massa manipulam constantemente tais afirmações para comercializar ou descaracterizar essa perspectiva afro referenciada, seja através da imposição de modelos mais próximos do padrão de beleza hegemônica ou pela construção de dicotomias raciais (cabelo bom do branco, cabelo ruim do negro; nariz bonito do

branco, nariz feio do negro...), geradores de constantes tensões de “regulação-emancipação” do corpo negro (GOMES, 2017).

As perspectivas das sujeitas na pesquisa demarcam como a tensão dialética “regulação-emancipação” discutida por Gomes (2017) se apresenta no processo de construção das suas identidades negras. Elas demonstram que no processo de conscientização da negritude ideais essencialistas do que é ser negro entram em conflito com a própria concepção de identidade negra que cada sujeita elabora, visto que ora a concepção de negritude busca contemplar as demandas pessoais e coletiva da comunidade negra, em emancipação e, ora corresponder aquilo que o social lhe impõe como negritude. Deste modo, as formulações de identidade racial, por vezes, tomam contornos ambíguos na abstração de uma corporeidade negra, como visto nas suas falas, o que nos permite interpretar que a relação de auto adscrição e adscrição por parte da sociedade está em constante processo de “regulação sociorracial” impresso pela hegemonia racial.

Destarte, pudemos identificar os modos como elas elaboram suas identidades raciais através de seus próprios percursos. No entanto, lançar o olhar, atentamente, à complexidade de cada trajetória é um exercício necessário que desvela os ditos e não ditos do que elas compreendem para compor sua identidade de mulher negra, que nos possibilitam enxergar além daquilo que, hoje, elas conseguem maturar. Visto que se o processo de construção das múltiplas identidades que exercemos é uma constante, no caso da identidade negra, implica em tornar-se negro.

Por isso, é preciso que a nossa análise sobre os seus percursos estejam em conformidade com a percepção de que anterior a qualquer tipo de possibilidade de construção do que é ser mulher negra no Brasil, o determinante da racialização já foi imposto, pois, este processo retira de sujeitos/as negros/as serem responsáveis pela própria construção identitária, visto que o processo de alienação os colocam em posição contrária ao entendimento de uma verdadeira identidade racial, a exemplo, de como as sujeitas antes de se afirmarem como negras negavam a sua negritude.

Como bem ressaltou Souza (1983, p. 77) “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”, é apoderar-se de uma identidade política composta pela riqueza ancestral de um povo histórico e culturalmente rico. Por isso, é preciso, ademais, na diáspora “insistir na autodefinição”, pois, segundo Collins (2019), uma vez que “ao insistir na autodefinição, as mulheres negras questionam não só o que tem sido dito sobre as mulheres afro-americanas [e afro-brasileiras], mas também a credibilidade e as intenções daqueles que têm o poder de definir” (COLLINS, 2019, p. 295).

Ademais, segundo Figueiredo (2020),

Analisando a experiência negra brasileira, observa-se que o processo identitário ocorre por meio de duas perspectivas: por um lado, constata-se uma ruptura com a reprodução de normas e valores que insistem em desumanizar o sujeito negro; por outro, há uma investida na reelaboração de discursos e práticas que sejam capazes de reinventar o corpo e a experiência negra. (p. 250)

Portanto, considerando que a busca pela identidade racial seja um trabalho coletivo, mas, especialmente, subjetivo de descolonização das verdades e imposições coloniais, as falas das sujeitas relatam por si só o entendimento de que cada uma delas, nessa árdua, mas também feliz tarefa, moveu dentro dos seus entendimentos para se constituírem como mulheres afrodescendentes, sendo a socialização na Universidade um lugar potente de transformação.

“A UESB não só na questão profissional, como eu já citei, mas na questão pessoal me ajudou muito a me reconhecer como negra; a ter uma outra concepção de mundo; saber a mim impor; saber a questionar “o porquê que o negro não pode fazer isso?” Quando algumas pessoas falam; acredito que seja isso.” (Rita)

Então, até então, eu tinha uma visão completamente distorcida sobre mim e sobre as pessoas a minha volta, homens e mulheres pretos que viviam ao meu redor e a Universidade foi me preparando, de certa forma, pra lidar com essas questões em sala de aula e também pra lidar com essas questões enquanto pessoa, enquanto mulher preta que têm que enfrentar o racismo, que têm que enfrentar todas essas dificuldades, todos esses dilemas que uma pessoa preta enfrenta nessa sociedade que é altamente racista e excludente”. (Victória)

Eu não me lembro agora, exatamente, como eu fui percebendo isso, mas eu acho que os discursos foram mudando também, comecei ouvir falar sobre o que era racismo, sobre se aceitar como negro, negra, eu comecei modificando isso, então a minha trajetória como negra era, no começo, a autonegação e introjeção da autonegação para uma militância antirracista e autoaceitação. Minha trajetória como negra é essa, foi assim que eu construí minha identidade hoje, né, foi assim que eu construí minha identidade como uma pessoa negra, mulher preta. (Esperança)

Bom, eu posso dizer que a universidade potencializou; eu sempre me reconheci como negra, né?! [...] Mas a Universidade potencializou, até por questões de estudo, né, de você tá estudando mais, de você tá entendendo mais sobre o povo e, você tá compreendendo mais estas questões. (Ivete)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vou aprender a ler
Pra ensinar os meus camaradas!
(Yayá Massemba, Maria Bethânia)*

A história de Yayá Massemba, cantada por Maria Bethânia, traz as memórias de dor, superação e determinação de mulheres negras na trajetória de suas vidas traçadas pelas recordações de desenraizamento de si e dos seus pares na diáspora. Yayá Massemba, mulher negra, que encara a solidão cantando as dores do racismo, encontra força na sua ancestralidade para sair da situação individual pensando em seu eu coletivo. Não à toa seu anseio em aprender a ler para ensinar os seus camaradas. Ela pensa em emancipação e essa para sua população não se faz de forma individual. Mãe, filha, irmã, companheira, professora, ou seja, mulher negra, que busca alternativa dentro de um sistema de identificação para sair da situação de subordinação imposta por esse mesmo mecanismo de nomeação.

O meu percurso descrito na introdução da pesquisa se cruza com as das sujeitas e em algum momento com o de Yayá Massemba, cujo caminho na estrada da conscientização dos nossos corpos não se mostra nada fácil. A complexidade da formação de uma identidade negra afirmativa percorre tantos caminhos que, por vezes, só encontramos o entendimento ao refazermos nossos percursos. Embora os nossos processos tenham encontrado situações convergentes, esses são singulares, visto que nossas histórias são marcadas pelo racismo, machismo, pobreza, entre muitas outras mazelas que não nos conferem igualar nossas histórias.

A maneira que cada uma de nós identificou a raiz das nossas aversões pelos nossos corpos é individual, ainda que os sinais dessa aversão se encontrem numa matriz coletiva. Os cabelos, os tons de pele, as relações com as famílias, com a Universidade Pública demonstram como o processo de desalienação e construção das identidades raciais é exclusivamente pertencente a cada uma de nós. Tanto a UNEB quanto a UESB, como locais para formação profissional, se mostraram como importantes espaços de socialização para a construção das identidades raciais das mulheres negras dessa pesquisa, onde as “máscaras brancas” (FANON, 2008) foram se quebrando e mostrando pequenas frestas de negrura.

A UESB, como símbolo do primeiro contato e entendimento das sujeitas sobre as relações étnico-raciais, encontra base no empreendimento da luta antirracista por parte dos movimentos sociais negros e indígenas, que exigiram a obrigatoriedade do ensino para tais relações, na tentativa de uma educação para a diversidade e reeducação social. As leis 10.639/03

e 11.645/08 se configuraram marcos substanciais na mudança de perspectiva relatada pelas sujeitas, assim como a política estratégica de ação afirmativa no campo educacional.

As implicações engendradas por essas ações ampliaram as condições educacionais da população negra. O alcance à educação superior por parte dessas pessoas era bem menor, em tempos anteriores às políticas de ação afirmativa se consolidarem nas Universidades Públicas. Para além do crescente numérico de acesso a esses espaços pela população negra, elas são muito significativas na luta antirracista, porque tal acesso tem ressignificado vidas e eu, como pessoa negra, entendo que seja essa sua principal função, que antes era relegada a professores/as isoladamente em suas práticas pedagógicas orientadas por sua militância negra.

É preciso evidenciar que embora as condições educacionais para populações negras tenham criado outros contornos com as políticas de inclusão nos espaços de educação superior, a dinâmica da UESB, através do estudo sobre os percursos formativos das sujeitas, mostraram que a regulação do conhecimento por parte da docente que ministrou a disciplina e, por vezes, da própria Universidade, não tem oferecido uma transformação da matriz monocultural do saber, sendo assim, a UESB configurou um meio para o contato com as relações étnico-raciais na trajetória de sujeitas que ocorreram devido à socialização destas com pessoas que mediarão o “girar da chave” das suas identidades. No entanto, o vínculo com a instituição simbolizou a abertura do conhecimento acerca das suas situações como pessoas negras, mesmo que de maneira inicial e limitada.

Para além do objetivo central da pesquisa, os caminhos teórico-metodológicos possibilitaram responder a uma inquietação recorrente em minha cabeça como uma pedagoga negra que tem como ícones da luta antirracista muitas outras mulheres negras pedagogas que são escritoras e intelectuais da educação. Eu entendi que a Pedagogia, majoritariamente composta por mulheres (IPEA, 2013) e campo privilegiado de discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e, também de formação de professoras para tais relações, favorece que mulheres negras estudantes e formadas em Pedagogia produzam reflexões acerca do campo educacional de maneira crítica, já que a sua formação profissional no curso investiga os modelos educacionais presentes na nossa sociedade, tendo um modelo hegemônico que ignora a diversidade racial e cultural dos/as agentes e sujeitos/as da educação. Deste mesmo modo, essas pedagogas negras se colocam como sujeitas contrárias à formação racista, passando a compreender os processos produzidos para construção de suas identidades pessoal e profissional, seja por meio da formação inicial ou continuada.

Evidentemente, que existe uma infinidade de fatores que não favorecem tais percepções por parte de muitas mulheres negras na Pedagogia, contudo, a estratégia lançada pelo

Movimento Negro Brasileiro vem alcançando muito mais pessoas e instituições que anterior à década de 1990.

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por transformações significativas no campo educacional, como bem sabido por nós da área de educação. No início dos anos 2000, observamos os trâmites para “implementação” das cotas nas primeiras IES públicas do país e posteriormente outras ações afirmativas no setor público e também no privado, parecia ser o começo de uma mudança estrutural, mas, as limitações desse sistema junto a uma nova onda política conservadora vieram devastando os progressos adquiridos durante o governo progressista do PT.

Atualmente, na segunda década do século XXI, em plena crise sanitária mundial, assistimos o desmonte do setor público, sendo o desmonte da educação uma estratégia de controle social. A regulação sociorracial, neste momento, se mostra de forma escancarada, pelo menos, para aqueles e aquelas que puderam conscientizar-se da situação racial do Brasil, proporcionada pela abertura das fronteiras sociais antes existentes. Já era emergente por parte do Movimento Negro uma postura inovadora frente às políticas provisórias como as cotas, entretanto, a produção de novas estratégias tem se distanciado dos setores estatais para suprir demandas básicas da população, que são ainda mais emergenciais, como alimentação e saúde, assim como o retorno a agenda de denúncia da violência do Estado sobre a população negra.

Na contemporaneidade, as redes sociais tem se mostrado como o principal meio de veiculação de informação e formação da parcela populacional ativa no meio digital e, não somente, a população negra. Com isolamento social, grupos negros logados articulam formas de disseminar para o maior número de pessoas possíveis, informações relacionadas à questão sociorracial de pessoas negras no mundo. Tais grupos já são identificados como os movimentos negros atuais e isso não deixa de ser verdade, assim como os movimentos negros de 1978 passaram articular agendas de denúncias e ações políticas, os atos organizados em prol da população negra na *internet* vem dando pistas das novas características que esse ator político tem formado. A politização, através das redes, tem surtido efeito sobre a emancipação estética de negros e negras, assumir suas identidades negras sobre a insígnia do cabelo natural tem sido um movimento comum entre as pessoas que estão nas redes, do qual, aparenta haver uma liberdade corpórea muito maior que a geração que faço parte. Contudo, resta a nós refletir quais são as identidades que esses novos movimentos negros têm formado? De que modo tem acontecido essa formação? E quais impactos dessa formação para a emancipação da população negra?

REFERÊNCIAS

- APPIAH, Kwame Anthony. Identidade como problema. In: SALLUM JR., Brasília [et al]. **Identities**. São Paulo: EDUSP, 2018.
- ARRUTI, J. M. Etnicidades. In: SANSONE, L. e FURTADO, C. A. (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- ATHIAS, R. M. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira** / Renato Athias; apresentação Edvânia Torres. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 134 p.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomken(org.). **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BERNADINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNADINO-COSTA, J. et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U 19 de maio de 2004.
- _____. **Mulheres são maioria na Educação Superior Brasileira**. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1397185, acesso em: 23 jun. 2020.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 03/2004, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2020.
- _____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. Identidade étnica. In: SALLUM JR., Brasília [et al]. **Identities**. São Paulo: EDUSP, 2018.
- _____. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**/Neusa Santos Souza. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann dá Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. - 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Ana Cristina. **Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista**. Revista da ABPN, v.12, n° 32, mar – mai. 2020, p. 120-139.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [Online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> . Acesso em: 01 de dez. 2020.

FANON, Frantz. **Peles negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: UDFBA, 2008.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Periódicus- Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, Salvador, n. 3, v. 1, mai.-out. 2015 – Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus> . Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** [Online]. 2003. n. 23, pp. 75-85. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf> . Acesso em: 6 de ago. 2020

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor de pele. In: **De preto a afro-descendente: trajetões de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** Lúcia Maria de Assunção Barbosa [et al] (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.137-150.

_____. Salões étnicos como espaços estéticos e políticos de identidade negra. In: GROSSI, Miriam Pillar [et al]. **Movimentos sociais, educação e sexualidades.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? abril, p. 141-162, 2019.

_____. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 26, jul-out, p. 111-124, 2018.

_____. Prefácio. In: JESUS, Rodrigo Ednilson. Quem quer (pode) ser negro no Brasil. **O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOLDMAN, Marcio; OSSOWICKI, T. M. **Ethnicity.** In: Roland Robertson & Jan Aart Scholte (eds.). *New Encyclopedia of Globalization.* The Moschovitis Group, New York, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 134-138, 2000.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Identidades negras no Brasil: ideologias e retóricas. In: SALLUM JR., Brasílio [et al]. **Identidades.** São Paulo: EDUSP, 2018.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **O problema do negro na sociologia brasileira.** Transcrito de *Cadernos de Nosso Tempo*, 2 (2): 189-220, jan./jun. 1954. Republicado em Simon Schwartzman, editor, *O Pensamento Nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo"*. Brasília, Câmara dos Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, 1981, p. 39-69

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

_____. **“Que ‘negro’ é esse na cultura negra?” (317-330).** In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall.* Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOOKS, bell. **Escolarizando homens negros.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(3): 406, setembro-dezembro/2015

_____. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringnolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380 p.

_____. **Intelectuais negras.** *Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ – PPCIS/UFRJ – vol.3 nº 2, 1995, p. 465.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens.** Salvador: EDUNEB, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Janine Couto Cruz. **Os cursos de licenciatura em pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal.** 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019. 199f.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relaçõesétnico-raciais: a lógica da colonialidade no Currículo escolar.** *Revista da ABPN*, v.12, no 32, mar.-mai. 2020, p. 97-119

MELO, Margareth Maria de. **Gerando eus, tecendo redes e traçando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia.** 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Artemisia Odila Cande. **O processo de construção da identidade negra em Teresina: O caso do grupo afro-cultural Coisa de Nêgo.** 153f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l.: s.n.], 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, 33, 109-117, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217> . Acesso em: 1 de fev. 2020

_____. Preconceito de cor: diversas formas, o mesmo objetivo. Estados Unidos, África, Brasil. **Revista de Antropologia**, 21(2), p. 145-154, 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1978.131553> . Acesso em: 4 de out. 2020

_____. Riso negro e identidade. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 16, mar – jun., p. 03-11, 2015.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.–out., p. 06-14, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 278-308, jun./2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322> . Acesso em: 15 nov. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista - Belo Horizonte - v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.**

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.15 n.42 São Paulo Feb. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100001 . Acesso em: 15 de ago. 2020.

_____. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e Cultura**, vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003, pp. 117-131. Universidade Federal de Goiás - Goiânia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf> . Acesso em: 04 de abr. 2020.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Identidade de raça-gênero na formação docente: Histórias de Vida de Professoras nos Cenários Familiares.** 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. - Salvador, 2006.

PEREIRA, Luena Nunes. A construção da ideia de raça. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro: a lei 10.639/03 e a formação de professores.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

REIS, Vilma Maria dos Santos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vilma_Reis . Acesso em: 14 de dez. 2020 às 23:05.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.** [Online]. 2003, vol.29, n.1, pp.125-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf> Acesso em 3 de fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez, 2009.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SCHWARCZ, Lília M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. Questão racial e etnicidade. In: MICELLI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira - 1970-1995.** São Paulo: Sumaré, 1999.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.

_____. **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para alteridade.** In: NASCIMENTO, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs). **Memória e formação de professores** [Online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SILVA, Claudio Vicente. O movimento negro educador: resenha. In: OLIVA, Anderson Ribeiro [et. al]. **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; MORAIS, Danilo de Souza (Orgs.). **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas.** São Carlos: EDUFSCar, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim. SILVA, Práticas pedagógicas na educação infantil: Cenas do cotidiano escolar. In: Santuza Amorim da; PRAXEDES, Vanda Lúcia (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais**: Desafios, limites e possibilidades / Santuza Amorim da Silva e Vanda Lúcia Praxedes. - Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. 171p.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini [et.al]. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013, p. 35-54.

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

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumara/Função Ford, 2003.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyanna Nicodemos. Identidade negra e condição de classe. **Ponto Urbe**, 13, 2013.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Pedagogia – Campus Jequié**, 2014.

VERMEULEN, Hans e Cora Govers (orgs). **A Antropologia da etnicidades para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Het Spinhuis: Amsterdam. 1994.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CAUDAU, Vera Maria (Org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WERNECK, Jurema Pinto. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jurema_Werneck
Acesso em: 14 de dez. 2020 às 23:03.

_____. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009 (gerado el 19 abril 2019). Disponible en Internet:.. ISBN: 9782940503827. DOI: 10.4000/books.iheid.6316.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JR., João (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IuperJ, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: um estudo sobre percursos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, Campus Jequié/BA”**. Neste estudo pretendemos analisar como estudantes negras do curso de pedagogia da UESB, Campus Jequié, têm interrogado a sua formação profissional no que diz respeito às questões étnico-raciais e de que forma essas estudantes elaboram suas identidades étnico-raciais no decorrer do processo formativo. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é para verificar como tem se dado a educação antirracista na formação de profissionais da educação.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas individuais por meio de uma conversa tranquila; e, entrevistas coletivas chamadas de grupos focais, que acontecerão durante o turno referente ao seu horário de curso ocorrendo mensalmente e irão se limitar até 5 (cinco) reuniões ao todo. Os grupos focais servem como instrumento de construção coletiva discursiva sobre as temáticas centrais da pesquisa.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendida pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, no caso de desconforto decorrente a rememoração das suas trajetórias formativas, no entanto para tentar amenizar tal desconforto seremos sensíveis aos seus desejos durante todo o processo de coleta de dados, podendo interromper a entrevista, caso deseje.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são demonstrar como a Lei nº 10.639/03 tem sido desenvolvida na Universidade, e de que forma ela tem contribuído para uma formação profissional e identitária das estudantes do curso de pedagogia para possibilitar o aperfeiçoamento do ensino das relações étnico-raciais.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de ____.

Impressão digital

Assinatura da participante da pesquisa



Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador (a) Responsável: Estela Santos de Oliveira

Endereço: Av. José Moreira Sobrinho, s/n. Órgão de Educação e Relações Étnicas/ODEERE.
Jequié-Bahia. CEP. 45208-091.

Fone: (71) 98388-8887 / E-mail: estelasoliveira18@gmail.com

CEP/UESB - Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional
Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE - PPGREC

TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS DE PEDAGOGAS NEGRAS
EM FORMAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE PERCURSOS FORMATIVOS DE SUJEITAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ/BA

Roteiro de entrevista Semiestruturada

Conhecendo a participante:

Me fale um pouco sobre você.

1. Qual seu nome?
2. Qual a idade?
3. Como você identifica raça/cor?
4. Qual sua etnia? (Explicar a participante sobre o conceito)
5. Qual sua identidade de gênero?
6. Qual sua orientação sexual?
7. Qual a sua renda?
8. Qual a renda familiar?
9. Qual o estado civil?
10. Possui filho(s)?

Questões sobre a identidade acadêmica

11. Qual sua visão sobre as ações afirmativas? E as cotas especificamente?
12. Você é cotista?
13. Cotas raciais ou sociais?
14. Como é ser cotista na Universidade?
15. Caso não seja, porque não utilizou o sistema?

Formação acadêmica

16. Essa é sua primeira formação acadêmica? Se possui outra, qual?
17. Por que escolheu a Pedagogia? O que te motivou?
18. Você tem experiência na área de educação?
19. O que é ser pedagoga para você?

20. O que é ser uma mulher negra na pedagogia?
21. Você acha que existe uma diferença na sua formação por ser uma mulher negra? Nas escolhas de produção acadêmica, por exemplo? Por quê?

Relações étnico-raciais e a formação

22. Você acha que existe racismo na educação? De qual (is) maneira (s) você o identifica?
23. Quais das disciplinas de relações étnico-raciais você já cursou ou está cursando?
24. O que você acha sobre as discussões? Boa ou ruim? Importante ou desnecessária?
25. O que você acha dos estudos das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia?
26. Você acha que as disciplinas sobre as relações étnico-raciais oferecidas tem dado conta da formação da profissional em Pedagogia sobre tais questões?
27. Como essas discussões são abordadas em aula? E de que forma você acha que elas deveriam ser?
28. Você acha que elas impactam, positivamente ou negativamente, na sua formação profissional e pessoal? Como?

Formação para a vida

29. Você já tinha ouvido falar sobre as questões étnico-raciais antes de adentrar a Universidade ou no curso? Quando e onde?
30. Você acha relevante a discussão das relações étnico-raciais para sua formação?
31. Você acha que existe diferença entre étnico e racial? Fale um pouco sobre a diferença.
32. Você acha que existe uma identidade negra? Se existe como você enxerga ela na sua vida e/ou na vida de outras pessoas?

Trabalhando com as relações étnico-raciais

33. Você já trabalhou com essas discussões em sala, no trabalho ou em outros ambientes educativos? Como, quando e onde?
34. Você compreende o trabalho com as relações étnico-raciais como um trabalho de perspectiva antirracista?
35. Você acha que tem como abordar a pedagogia a partir dessas relações? Como?
36. Você acha que existe uma educação ideal? Quando pensa esse ideal de educação o relaciona com o ensino das relações étnico-raciais nos ambientes educacionais?