

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Aparecida dos Santos Crisostomo

**MULHERES NEGRAS NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: FLORES, CORES
E SENTIDOS PLURAIS**

Sorocaba/SP

2014

Maria Aparecida dos Santos Crisostomo

**MULHERES NEGRAS NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: FLORES, CORES
E SENTIDOS PLURAIS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

Sorocaba/SP

2014

Maria Aparecida dos Santos Crisostomo

**MULHERES NEGRAS NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: FLORES, CORES
E SENTIDOS PLURAIS**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 19/11/2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota – Orientador
UNISO – Universidade de Sorocaba

Prof (a). Dr. (a) Alda Regina Tognini Romaguera – Examinadora
UNISO – Universidade de Sorocaba

Prof(a). Dr.(a) Vanda Lúcia Vitoriano do Nascimento– Examinadora
UNIP – Universidade Paulista

Prof (a). Dr.(a) Jane Soares de Almeida – Examinadora
UNISO – Universidade de Sorocaba

Prof (a). Dr.(a) Mary Jane Paris Spink – Examinadora
PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Às flores que enfeitam o jardim de minha vida:

A Osmar, esposo e companheiro, de tantas jornadas.

Aos meus pedacinhos: Alexandra, Tatiana, Schelliga, minhas filhas amadas e fontes de inspiração.

À Silvia, Léa, Kiko, Cátia, Simone, Sandra e João, meus queridos sobrinhos, pedacinhos de meus irmãos e irmãs.

À Luan (in memorian), Yago, Ygor, Sofia e Kauã, meus netos e neta, minhas eternas paixões.

À memória de meu pai e de minha mãe.

Aos meus irmãos e irmãs (in memorian) e, especialmente a Marlene e Fernandinho.

Ao professor Marcos Reigota, mais uma vez, por tudo o que tem feito por mim.

A todos os meus amigos e amigas de todos os tempos e lugares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as cinco mulheres negras que me concederam as entrevistas e me possibilitaram contar suas histórias e mostrar as vozes silenciadas de todas nós. Sem a colaboração de vocês, esse trabalho não teria sido possível.

Ao meu orientador professor Marcos Reigota que me ofereceu muito mais que orientação, apoio e ombro amigo ao longo desses anos.

Meus agradecimentos às professoras Alda, Iray, Jane, Mary Jane e Vanda pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores e à secretária Daniela do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba-SP.

Agradeço ao PROSUP – CAPES/UNISO Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares pela bolsa de estudos concedida, sem a qual este trabalho não teria sido possível de ser realizado.

Muito obrigado!

Sonho que se sonha só,
É só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto é realidade.
(Raul Seixas).

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a trajetória de cinco mulheres negras, escolhidas a partir de seus traços fenotípicos e circulando por universidades da cidade de Sorocaba – SP, no período de 2005 a 2010. Para conhecer como vivem no cotidiano universitário e quais os sentidos construídos para essa experiência, adotamos como metodologia de pesquisa as entrevistas semi-estruturadas e optamos pela não gravação das conversas, para obtermos as falas mais espontâneas possíveis, nesse encontro face a face, entre as participantes da pesquisa em interação com a pesquisadora, também mulher negra. Tendo em vista que quatro das entrevistadas são originárias de famílias pobres e negras, buscamos apreender quais as estratégias utilizadas por essas mulheres para adentrarem e permanecerem nesse espaço seletivo que tem sido o ensino superior para as mulheres negras. Constatamos que no cotidiano das mulheres negras que fizeram parte desse estudo, há a interferência de discursos historicamente construídos sobre a mulher negra brasileira, sobre a sua raça, sua classe social, incidindo sobre as práticas discursivas que produzem os sentidos para a naturalização de sua baixa frequência no ensino superior. No entanto, esta interferência também tem servido como norteadora para algumas delas se conscientizarem de suas condições e assumirem posturas políticas e éticas em favor não só de causas próprias, mas também que favoreçam outros grupos marginalizados. Ao mesmo tempo em que a circulação de mulheres negras na academia tem gerado estranhamento aos alunos (as) não negros (as), sua presença em salas de aulas, como docentes ou discentes, tem propiciado a condição para o questionamento de concepções sobre o gênero, raça e seus desdobramentos como o racismo, o sexismo, a discriminação, o preconceito e a exclusão. A conscientização da situação vivenciada por essas mulheres, negras e pobres, leva a uma insatisfação constante e conseqüentemente a uma necessidade de mudança, de busca por alternativas que propiciem a transformação dessa realidade.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Educação Superior. Estratégias e Resistência.

ABSTRACT

This work investigates the trajectory of five black women, chosen from its phenotypic traits and circulating around universities in the city of Sorocaba - SP, in the period from 2005 to 2010. In order to know how they live in their university routine and what are the meanings constructed for this experiment, we adopted as a research methodology semi-structured interviews and we chose not recording the conversations, to obtain the most possible spontaneous speech, in this face to face meeting between the research participants in interaction with the researcher, also a black woman. Considering that four of the interviewed originated from poor black families and trying to understand what were the strategies used by them to step into and remain in this selective space, which has been the higher education for black women. We noticed that in the routine of black women that were part of this study there is an interference from historically constructed discourses about Brazilian black woman about their race, , their social class focusing on the discursive practices that produce the senses to the naturalization of their low frequency in higher education. However, this interference has also served as the guideline for some of them, become aware of their conditions and take political and ethical attitudes toward, not only their proper causes, but also to encourage other marginalized groups. At the same time the movement of black woman in academia has generated strangeness to non-black students, their presence in the classroom, as a teacher or student, has provided the condition for the questioning of conceptions about gender, race and its consequences as racism, sexism, discrimination, prejudice and exclusion. The awareness of the situation experienced by them, black and poor women leads to constant dissatisfaction and consequently a need for change, the search for alternatives, which enable the transformation of this reality.

Key words: Woman Black. High education. Strategies and resistance.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos e Procedimentos de Pesquisa	17
1.2 Justificativa de Pesquisa	21
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	23
2.1 Contribuições Teóricas	23
2.2 Embates entre a Cor, a Raça e o Racismo.....	26
2.3 Negritude em Movimento.....	36
2.4 Classes Sociais ou Batalhadores Sociais?	42
3 TEMAS EM DEBATE.....	49
3.1 A Educação como Espaço para a Resistência	49
3.2 Por Que a Ação Afirmativa: O Sistema de Cotas nas Universidades....	55
4 AS MULHERES QUE FALAM AQUI	70
4.1 Vozes de Mulheres Negras	70
5 OS LUGARES DE ONDE FALAM	87
5.1 O Contexto da Pesquisa.....	87
5.2 ENTREVISTADAS: CINCO HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA	90
5.3 Entrevista I – Violeta.....	90
5.4 Entrevista II – Flor de Liz.....	93
5.5 Entrevista III – Margarida.....	98
5.6 Entrevista IV – Orquídea	105
5.7 Entrevista V – Girassol	109
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	114
6.1 Análises das Entrevistas.....	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132

MULHERES NEGRAS NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: FLORES, CORES E SENTIDOS PLURAIS

Há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível. É como se tivessem nascido com o destino certo, com a sina de não ter palavras e disso estivessem convencidos. Ao terem aprendido, a razão do ocorrido estava fora deles. Nas professoras e em mim. A razão só estaria neles se tivessem fracassado.

Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de doutoramento contou com a bolsa de estudos do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP - CAPES/UNISO, tendo como origem, a minha dissertação de mestrado intitulada “Mulher Negra: Trajetórias e Narrativas da Docência Universitária em Sorocaba – São Paulo”, defendida no ano de 2008, na Universidade de Sorocaba, que buscou investigar a condição da mulher negra entre docentes em universidades da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007. Com o objetivo de conhecer para promover a inserção política e ética da mulher negra na Educação do Ensino Superior como professora, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas, contendo os tópicos principais da pesquisa, a partir dos quais foram analisadas as trajetórias e narrativas de vida de três professoras universitárias negras.

Os dados coletados e analisados revelaram que a mulher negra tem uma participação ínfima como docente nas universidades pesquisadas e que grande parte das entrevistadas pouco atentavam para os fatores impeditivos à inserção de um maior número de mulheres negras na docência universitária.

Na minha trajetória, em construção durante a pesquisa para a dissertação, aliada à experiência da docência no curso de Psicologia na UNIP- Universidade Paulista, pude observar na última década, as poucas alunas negras que iniciavam a graduação e, menos ainda as que conseguiam concluir o curso. Vivenciei junto com elas/nós, as dificuldades de toda ordem, desde o estranhamento de outros alunos (as), com suas/nossas presenças nas salas de aulas e, principalmente da falta de

recursos para responder às demandas do curso, seja pela falta de tempo disponível aos estudos, pois todas trabalhavam, seja pela falta de recursos financeiros para dar conta da formação, como a necessidade da compra de livros, de participação em eventos externos que pudessem ampliar o conhecimento e a familiaridade com os estudos e com os seus colegas de sala. Foram muitas as que desistiram no caminho e a cada desistência, mais uma evidência do racismo e sexismos construídos socialmente e determinando relações de desigualdades para com as mulheres negras.

Tudo isso me incitou a buscar conhecer outras mulheres negras que conseguiram adentrar no ensino superior e concluí-lo, uma vez que eu, enquanto mulher negra também sofria preconceitos velados no cotidiano da universidade. Desta forma, me dediquei a dar continuidade nesses estudos como possibilidade de ampliar o debate sobre os temas implicados na questão discutida, tais como gênero, etnia e acesso à educação superior. Nesse processo iniciei esta pesquisa no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba, no ano de 2011.

A ausência expressiva de mulheres negras constatada no cotidiano das universidades, principalmente nas instituições que tenho frequentado desde o ano de 1999, quando iniciei a minha formação em Psicologia e, também quando iniciei o trabalho como docente no ano de 2004, na Universidade Paulista – UNIP, ou quando participei de congressos, simpósios em cidades do estado de São Paulo e no Distrito Federal, ou ainda em cerimônias de colação de grau em diversas formações, como nos cursos de Psicologia, Direito, Enfermagem, Biomedicina, Engenharias, Ciências Biológicas, etc., é um fenômeno que se repete ano após ano nos espaços acadêmicos da cidade de Sorocaba, sem que se questione essa realidade, sem a preocupação de pesquisas e estudos que abordem a questão, nesse contexto.

Alguns fatores foram importantes para o prosseguimento da discussão nessa área de pesquisa: inicialmente as discussões na disciplina do doutorado “Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar”, que nos permite refletir constantemente sobre as questões das diferenças em todos os níveis da escolaridade brasileira. A oportunidade de trabalhar com os alunos do curso de Psicologia na disciplina “Relações Étnico-Raciais” me fez refletir sobre a relevância dos estudos que vinha

realizando sobre as questões étnicas na educação, por ocasião da pesquisa para a dissertação de mestrado e, por extensão, quando me propus a continuar com o debate nesta pesquisa.

No cotidiano da sala de aula percebi a oportunidade de relacionar a teoria à prática, uma vez que a disciplina “Relações Étnico-Raciais” tem como objetivo discutir os efeitos da aprovação da Lei 10.639/2003 e verificar a importância da formação em Psicologia para uma prática educacional e profissional sob a perspectiva das relações étnico-raciais no Brasil. Para tanto propõe estudar ao longo dessa formação, conceitos-chaves de raça, etnia, racismo e, sobretudo, as relações raciais desenvolvidas no Brasil, tais como o mito da democracia racial, a história da afrodescendência, as imagens, as representações e os estereótipos dos negros (as) no Brasil.

Para trabalhar temas como identidade, diferença, interação e diversidade nas relações étnico-raciais, na escola e no currículo escolar com o objetivo da promoção da igualdade racial, busca desenvolver com os futuros profissionais de psicologia uma consciência crítica relacionada às questões étnico-raciais no Brasil, a partir do conhecimento das principais correntes teóricas brasileiras acerca do tema de africanidades e relações étnico-raciais, que promovam a capacidade de construção de uma futura prática pedagógica e profissional de promoção da igualdade racial na escola e na comunidade.

Como respaldo teórico adotamos alguns autores como Pietra Diwan em “Raça Pura (Diwan, 2007); Hélio Santos “A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso” (Santos, 2001); E. dos S. Cavalleiro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, (Cavalleiro 2010); E. Cashmore “Dicionário de Relações Étnicas e Raciais” (Cashmore, 2000); M. de Paula; R. Heringer (orgs.) “Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil” (Paula; Heringer, orgs., 2009); Lilian M. Schwarcz “Racismo no Brasil” (Schwarcz, 2001); A. Abramowicz; R. V. Silvério “Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola” (Abramowicz.; Silvério, 2005); R. A. Mattos em “História e cultura afro-brasileira” (Mattos, 2008); J. Pinsky “Escravidão no Brasil” e “12 faces do preconceito” (Pinsky, 2009); Petrônio Domingues em “Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica”; (Domingues, 2005);

Kabengele Munanga com “Superando o Racismo na escola” (Munanga, 2005); entre outros.

A prática em sala de aula, ao trabalhar os temas acima, muitas vezes provocou intenso debate, discussões acaloradas entre os alunos (as) e professora. Mas, tanto eu quanto os alunos (as) como participantes ativos do processo de conscientização das relações raciais desenvolvidas no contexto brasileiro, buscamos a condição para o aprendizado que associa a consciência à prática. Certo dia, uma aluna negra partilhou em sala de aula uma lembrança que havia tido após uma de nossas aulas sobre relações raciais, em que se lembrou de uma das brincadeiras de sua infância, quando brincavam de roda e entoavam a seguinte cantiga:

“Plantei uma cebola no meu quintal, nasceu uma negrinha de avental, dança negrinha, não sei dançar, pega no chicote que ela dança já” (Autor desconhecido).

Após a exposição dos versos da cantiga de roda, a aluna diz: “sabe professora, nunca antes havia pensado sobre o preconceito declarado nessa cantiga, contra as meninas “negrinhas”. Só agora consigo perceber essa ofensa, quando criança, isso era apenas uma brincadeira, como tantas outras”.

Foram essas experiências cotidianas e também as discussões teóricas e práticas de uma disciplina que ministrei no ano de 2004, a Psicologia do Excepcional. Esta tinha como objetivo apresentar as diversas excepcionalidades, desde a evolução do conceito das “deficiências”, e os diferentes tipos de comprometimentos nos quadros de deficiência mental, visual, auditiva, física, paralisia cerebral e transtornos globais de desenvolvimento, a partir de autores como Enicéia Gonçalves Mendes em “Raízes históricas da Educação Inclusiva Seminários Avançados sobre educação Inclusiva” (Mendes, 2001); Júlio Groppa Aquino em as “Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas” (Aquino, org. 1998); Maria Lúcia T. M Amiralian em “Conceituando a deficiência” (Amiralian et al, 2000); Erwin Goffman em “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (Goffman, 1988); Erwin Goffman em “Manicômios, prisões e conventos” (Goffman, 1996), nos auxiliam na compreensão histórica das “deficiências” e pontuam conceitos como desvio, estigma, funcionalidade e incapacidade. Buscando enfatizar os aspectos envolvidos no trabalho do psicólogo e do pedagogo junto às pessoas com necessidades especiais, com vistas à inclusão social, propõe intervenções nos processos ligados à diversidade dos indivíduos, que valorizem as

possibilidades da pessoa portadora de necessidades especiais e não suas dificuldades.

A experiência com a disciplina de Psicologia Social me proporcionou trabalhar em sala de aula, alguns fenômenos humanos de ordem psicossocial, nos grupos, instituições e comunidades de acordo com as tradições e a especificidade da realidade social e econômica latino-americana. A tradição latino-americana e sua interface com disciplinas afins como a Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Saúde e Psicologia da Educação e destas com ciências afins, como a História, a Sociologia, e a Antropologia.

A produção do debate se dá na discussão dos temas da Psicologia Social ao abordar as Representações Sociais, o fenômeno da Identidade, os Processos Grupais e os Processos Psicossociais da Exclusão de grupos, instituições e comunidades. A partir de autores como Silvia Tatiane Laurer Lane, em sua obra “O que é psicologia social” (Lane, 1995; Aroldo Rodrigues, Eveline Maria Leal Assmar, Bruno Jablonsky em “Psicologia Social” (Rodrigues, Assmar, Jablonsky, 2005); Marlene Neves Strey em “Psicologia social contemporânea” (Strey, 2001, Peter Berger, Thomas Luckmann em seu livro “A Construção Social da Realidade” (Berger, Luckmann, 2002); Robert Farr em “As Raízes da Psicologia Social Moderna” (Farr, 2002); Ana Mercês Bahia Bock. Maria da Graça Gonçalves e Odair Furtado em “Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia” (Bock, Gonçalves, Furtado (Orgs., 2001); Silvia Lane, Wanderley Codo em “Psicologia Social: o homem em movimento” (Lane, Codo, Orgs, 1995); Bader Sawaia, com “As Artimanhas da Exclusão”. Sawaia, org. 2002), Marilena Chauí com “O que é ideologia”; Mary Jane Paris Spink, “O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social” (Spink, 1995), entre outros .

Como se pode verificar no relato acima, meu fazer diário em sala de aula, já continha a semente para a pesquisa do doutoramento. As discussões e reflexões sobre populações socialmente excluídas fazem parte de minha vida acadêmica e prática. A busca de informações locais sobre a temática permitiu conhecer outros trabalhos desenvolvidos principalmente na área da educação.

A tarefa de pesquisa partiu do olhar atento, diário e direcionado às mulheres negras em circulação nos espaços das diversas instituições de educação universitária, como possibilidade de encontrá-las ocupando esses espaços na

academia. Fizeram parte desse estudo cinco mulheres negras encontradas e abordadas em diferentes universidades da cidade de Sorocaba. Entre as cinco, três são professoras universitárias, uma foi professora de ensino médio, atualmente está aposentada e desenvolvendo um trabalho num núcleo de cultura afro-brasileira dentro de uma universidade particular e uma delas é estudante em formação.

Das entrevistas concedidas foram priorizados dados referentes ao cotidiano escolar na educação superior, com ênfase nos discursos construídos por essas mulheres sobre suas vivências, em interação com a pesquisadora, também mulher negra, como parte integrante desse cenário. As informações oferecidas por essas mulheres, ao contarem suas histórias de vida, suas experiências com o ensino superior, foram analisadas juntamente com os referenciais teóricos adotados a partir dos autores a seguir.

Na tentativa de capturar a linguagem em ação, através dos textos das mulheres negras ou sobre elas, recorreremos a Mary Jane Paris Spink e aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que nos oferece uma proposta teórico-metodológica de estudos da produção de sentidos no cotidiano a partir da análise das práticas discursivas, Spink & Frezza, (2004, 2010) e a sua mais recente obra “A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas de M. Spink et al (orgs., 2014), e, assim recorreremos a alguns textos que estão sendo produzidos no contexto acadêmico e político brasileiro sobre o tema.

Tem sido de fundamental importância para nossos objetivos, entre outros, os artigos Ações Afirmativas: Polêmicas e Possibilidades sobre Igualdade Racial e o Papel do Estado de autoria de Augusto dos Santos Sales, Eliane Cavalleiro, Maria Inês Barbosa e Matilde Ribeiro (Sales; Cavalleiro; Barbosa; Ribeiro, 2008), Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial de Maria Luisa Pereira de Oliveira, Stela Nazareth Meneghel e Jefferson de Souza Bernardes (Oliveira; Meneghel; Bernardes, 2009), Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura de Ana Angelica Sebastião (Sebastião, 2010), Os espaços não ocupados pela mulher negra nas revistas femininas brasileiras de Erly Guedes Barbosa e Silvano Alves Bezerra da Silva (Barbosa; Silva, 2010) e Marcadores Sociais da

Diferença: Sobre as Especificidades da Mulher Negra no Brasil de Silvia Elaine Santos de Castro (Castro, 2013).

Os títulos dos artigos acima citados são indicadores de que a temática tem conquistado visibilidade no mundo acadêmico brasileiro e nesse sentido é necessário enfatizar o papel pioneiro de pesquisadoras como Iray Carone e Maria Aparecida Bento na organização do livro *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (Carone; Bento, 2002), de Neuza Santos Souza com o livro *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (Souza, 1990), de Lélia Gonzalez com o artigo *A Mulher Negra na Sociedade Brasileira* (Gonzalez, 1982) e de Virginia Leone Bicudo com *Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo*, originado de sua dissertação de mestrado apresentada à divisão de estudos de Pós-Graduação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1945 (Bicudo, 2010).

Também destacamos o livro *Cultura Negra em tempos pós-modernos*, organizado por Marco Aurélio Luz (Luz, 2008). Esses estudos de Marco Aurélio Luz resultam de suas vivências no curso de pós-doutorado realizado na Universidade Sorbonne, sob orientação de Michel Maffesoli. Em sua volta ao Brasil, mais especificamente à Bahia, Marco Aurélio Luz dedicou-se a buscar compreensão para o saber-poder das comunidades africanas em suas dimensões latentes dos fatos cotidianos, como marcas profundas de nosso tempo pós-moderno. (LUZ, 2008, p. 14).

Também foram adotados para a discussão proposta, autores (as) e estudiosos de contextos internacionais, como Gayatri Chakravorty Spivak, autora indiana, produtora da obra “*Pode o Subalterno Falar?*”, em que defende a desconstrução de discursos hegemônicos sobre o saber e o conhecimento e postula a construção de um discurso crítico, capaz de promover a mudança na forma como lemos e aprendemos o mundo, para questionarmos se de fato o “subalterno”, designação dada pela autora “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, como a proposta de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (ALMEIDA, 2012, p. 13-14, apud SPIVAK, 2012).

Adotamos ainda a autora bell hooks, pseudônimo adotado por Glória Jean Watkins, escritora, professora e intelectual insurgente, norte-americana que no livro:

“Ensinado a transgredir; a educação como prática da liberdade” propõe uma nova tarefa para educação, onde ensinar significa a conscientização dos alunos para a ruptura com as fronteiras raciais, sexuais e de classe, como o principal objetivo a ser perseguido pelo professor, em sua prática no cotidiano da sala de aula.

Esses foram os caminhos trilhados para a construção da tese aqui apresentada. Este trabalho está dividido em duas partes: a primeira apresenta um conjunto geral dos temas entrelaçados na problemática da pesquisa, respaldados na literatura científica, para a compreensão no cotidiano vivido por mulheres negras no ensino de terceiro grau.

A tese está organizada da seguinte forma: no capítulo um apresentamos o objetivo, os procedimentos e a relevância da pesquisa. No capítulo dois são apresentadas as contribuições teóricas de Mary Jane Spink, bell hooks, Jessé Souza, Kabengele Munanga, Paul Gilroy, Iray Carone, entre outros autores adotados na elaboração e no desenvolvimento do trabalho.

No capítulo três apresentamos os temas em debate para a compreensão da Educação como espaço para o movimento onde a mulher negra, como sujeito subalterno, possa aprender a falar, a escrever, a questionar, a criticar o estabelecido e a resistir. Também é apresentado um levantamento sobre as discussões atuais a respeito do “Por que a Ação Afirmativa: O Sistema de Cotas nas Universidades” apontando que o debate está mais acirrado nos dias atuais, em virtude das novas leis e políticas de ações afirmativas para grupos historicamente excluídos em todos os níveis da educação brasileira.

O capítulo quatro apresenta “Vozes de mulheres negras” evidenciando a importância do ato de escrever e de narrar a própria história, para nós mulheres negras brasileiras, como um importante instrumento de resistência e, ao mesmo tempo, de empoderamento. Nesse intento, são apresentadas as vozes das cinco mulheres negras entrevistadas nesse trabalho.

No capítulo cinco apresentamos o contexto em que estão/estamos inseridas as mulheres entrevistadas desse estudo e os lugares de onde falamos/falamos. O capítulo seis propõe dentro dos limites possíveis, capturar nas falas, nos gestos e nos silêncios delas/nós mulheres negras, as práticas discursivas que produzem os sentidos para as suas/nossas vivências acadêmicas. O capítulo sete aponta para as

considerações finais desse estudo, para o presente momento, considerando que outras interpretações, análises e considerações são possíveis, em face à diversidade e complexidade do fenômeno abordado.

1.1 Objetivos e Procedimentos de Pesquisa

A presente tese teve como objetivo pesquisar no cotidiano¹ com mulheres negras inseridas em instituições universitárias na cidade de Sorocaba – SP, no período de 2005 a 2010, para compreender os sentidos construídos por essas/nós mulheres às interações cotidianas na educação superior.

No percurso dessa pesquisa foram entrevistadas cinco mulheres negras (escolhidas pelos traços fenotípicos do negro), em circulação nos espaços de universidades da cidade de Sorocaba-SP. Após esses encontros ao acaso, foram agendadas datas, horários e locais para as entrevistas, para falarmos sobre seus cotidianos nas universidades.

A observação no cotidiano é uma prática social, dialógica e reflexiva que nos impõe limites e possibilidades a partir das complexas negociações nos encontros com singularidades e diversidades de pessoas e de grupos em diferentes lugares e contextos. A pesquisa no cotidiano com mulheres negras nos oferece a possibilidade de apreensão de acontecimentos espontâneos, de relações de troca de conhecimentos e, a partir de uma escuta diferenciada, das histórias de vida dessas mulheres, podem emergir fios de redes de saberes construídos, sobre o pensamento e a ação de cada integrante da pesquisa. Para Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves é no cotidiano que acontecem todas as possibilidades para:

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um (a) na tessitura das redes de conhecimentos que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 10).

¹ A pesquisa “no cotidiano” proposta por M. J. Spink (2007, p. 7), defende: “[...] a convivência do pesquisador em espaços de natureza pública, participando das ações e compartilhando da cultura que as sustenta”.

Nilda Alves, ao falar sobre a noção dos conhecimentos produzidos no cotidiano defende, que se busque compreender as múltiplas formas de “fazerpensar”, imbricados em ação, palavra, criação e lembrança, de onde fazem surgir atalhos para novos caminhos de pesquisa (ALVES, 2008, p. 15).

Adotamos as entrevistas como práticas discursivas², por nos oferecerem processos de negociação de sentidos entre o/a pesquisador/a e o entrevistado/a e como processualidade, buscar em compreender a manutenção, as transformações e os desafios dos posicionamentos nessa interação. O termo prática é entendido como noções construídas e utilizadas por essas mulheres, na ação de relatarmos suas experiências nesse contexto. As práticas discursivas como conhecimento social constroem realidades. Explicitando sobre a prática de entrevistas em pesquisas, argumenta Odete de Godoy Pinheiros (2004, p. 186): [...] a entrevista como prática discursiva, ou seja, entendê-la como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade.

Sobre o significado da entrevista na perspectiva construcionista argumentam Aragaki et. al (2014, p. 71): Na abordagem construcionista a entrevista é uma produção discursiva coconstruída por entrevistador/a e entrevistado/a, feita a partir de negociações e pautada pela ética dialógica, sendo entendida como prática discursiva.

A entrevista como prática discursiva é pautada em interações negociadas e posicionadas, onde a conversa entre um locutor e o outro, requer posicionamentos. O que falar, como falar, o tom, as figuras e os trechos de histórias selecionados são posicionamentos assumidos pelos personagens em conversação. A noção de negociação e o conceito de posicionamento são compreendidos por Davies e Harré (1990, apud Pinheiros, 2004, p.186) como: “[...] um processo discursivo, através do qual os selves são situados numa conversação como participantes observáveis, subjetivamente coerentes em linhas de história conjuntamente produzidas”.

Ao adotarmos o conceito de posicionamento buscamos compreender as identidades das mulheres negras desse estudo, em continuidades e multiplicidades

² As Práticas Discursivas destacam as pesquisas interessadas na linguagem em interação social, como um recurso privilegiado para a compreensão dos sentidos produzidos no cotidiano, (SPINK, M. J; FREZZA, R. M., 2004, P.17).

de “selves posicionados, em múltiplas e contraditórias narrativas” (PINHEIROS, 2004, p.186-187). Referindo-se às negociações devido ao posicionamento dos interlocutores, essa autora propõe: “A participação e o posicionamento, de cada uma das entrevistadas durante a pesquisa são originados pela multiplicidade de selves produzidos pelas múltiplas práticas discursivas” (p. 187).

Os Aspectos Éticos adotados nessa pesquisa foram as ideias compartilhadas com Jacqueline I. Machado Brigagão, em seu texto “A ética nas pesquisas no cotidiano”³, Brigagão (2014), que propõe a discussão sobre os aspectos éticos nas pesquisas no cotidiano sob o ponto de vista construcionista social, uma vez que esta perspectiva objetiva desnaturalizar os fatos e a realidade, ao admitir as multiplicidades de modos “de vir a ser”. As pesquisas pautadas nessa perspectiva visam ir além das normas e padrões instituídos por especialistas e/ou comitês de pesquisa, para: “[...] entender os encadeamentos e as articulações que possibilitam a emergência de determinados fatos/acontecimentos, desconstruir noções e transformar realidades.” (BRIGAGÃO, 2014, p. 01).

De acordo com essa premissa, a ética é buscada e compreendida pelas posturas e posicionamentos adotados na interface das práticas de pesquisa que realizamos. A pesquisa como um processo social combinado por relações dialógicas e reflexivas têm suas implicações. Nesse contexto, são passíveis de:

“[...] negociações de diversas ordens entre o/a pesquisador/a seus/suas diversos/as interlocutores/as, a reflexão crítica sobre posicionamentos do/a pesquisador/a e os possíveis efeitos de seus questionamentos e de seus relatórios. “(SPINK, p., 2008, LATOUR, 2004, apud BRIGAGÃO, 2014, p. 01).

A pesquisa no cotidiano requer o comprometimento do pesquisador/a com dimensões ético-políticas continuamente: ao escolher o tema a ser pesquisado, com quem pesquisar e como preservar essas pessoas e seus interesses ao publicarmos os resultados.

Refletindo sobre as questões acima apontadas, foram seguidos os seguintes passos: a) por tratar-se de entrevistas semi-estruturadas, isto é, sem roteiro de perguntas rígidas, estas não foram gravadas, mas realizados apontamentos escritos em caderno de anotações; b) para garantir o anonimato das mulheres que

³ Versão Preliminar – texto não finalizado apresentado para discussão no grupo de trabalho “Cotidiano e Práticas Sociais”. XV simpósio da ANPEP – Bento Gonçalves, RGS, 2014.

contribuíram para o trabalho empírico desta pesquisa, alguns dados de suas narrativas foram alterados, sem que com isso perdêssemos discursos relevantes para a discussão proposta; c) foi apresentado e explicitado o Termo de Consentimento Livre (TCL), às pessoas participantes desse estudo, bem como solicitado que, se de acordo, assinassem os mesmos. Todas concordaram em assinar os TCL.

1.2 Justificativa de Pesquisa

As mulheres negras têm participado ativamente da construção social do país, desde a chegada das primeiras mulheres africanas ao Brasil. Segundo Schuma Schumacher e Érico Vital Brasil, (2013), a partir da segunda metade do século XV até o início do século XIX, foram escravizadas e arrancadas da África, mais ou menos quatro milhões de pessoas, entre homens e mulheres. Tidas como verdadeiras “caças humanas”, oriundas de diferentes povos e grupos étnicos, o número de mulheres escravizadas correspondia a 20% inferior ao número de homens. O aprisionamento das mulheres estava relacionado tanto à falta de disponibilidade de homens cativos, quanto às necessidades diversas da África e das Américas, havendo variações em diferentes períodos (SCHUMACHER; BRASIL, 2013, p. 22).

De acordo com esses autores, havia uma reduzida demanda por mulheres entre os escravocratas e negociantes, em função da preferência pelos cativos ainda moleques. Schuma Schumacher e Érico Vital Brasil, (2013, p. 14), pautados em registros históricos afirmam que somente na falta dos “molecões”, as “molecas de peito atacado” ou “peito em pé” eram escolhidas para a compra. As poucas mulheres trazidas nas embarcações negreiras eram ainda meninas e chegando ao Brasil eram logo batizadas como Marias, Evas e, por mais burlesco que possa parecer, também levavam nomes de Felicidades. O batismo era visto pelos escravocratas e clérigos responsáveis pelo tráfico negreiro, como um rito de passagem entre a situação de africanas para a condição de escravas.

Ao deixarem os porões eram colocadas à disposição dos escravocratas em grandes armazéns à espera de serem leiloados:

Geralmente os homens ficavam sentados em bancos dispostos ao longo das paredes e as crianças sentadas adiante, enquanto as mulheres se punham de cócoras entre eles. [...] Nos corpos das mulheres, projetavam um futuro de exploração física e sexual. (SCHUMACHER; BRASIL, 2013, p. 23).

Dalí, eram levadas às cidades coloniais, em diversas regiões brasileiras, onde desempenhavam diversos papéis e tarefas: trabalhavam na terra, nas casas-grandes e também eram exploradas sexualmente por seus senhores. Muitas escravas iam às feiras, às praças com seus tachos na cabeça, muitas vezes,

obrigadas por seus senhores a venderem mercadorias produzidas nas fazendas e/ou mesmo seus próprios corpos, como prostitutas.

Para Schumacher & Brasil (2013), nem mesmo a Lei Áurea em 1888, pode contribuir para que a mulher negra afro-brasileira pudesse ter acesso igualitário aos bens sociais da nação que ajudou a construir. Em dias atuais as variáveis de gênero e raça são ingredientes atualizadores dos antigos modelos de exploração da mulher negra. Como pontuam (Schumacher, Brasil, 2013, p. 41):

Quase sempre cerceadas em seu direito à educação, elas permanecem concentradas em funções que exigem menor índice de escolaridade, em especial as trabalhadoras domésticas. Neste setor, a população feminina negra gira em torno de 82%, num universo de aproximadamente cinco milhões de mulheres. No interior do país, o quadro é ainda mais complexo. Maioria no mercado de trabalho rural, as mulheres negras são as mantenedoras da colheita do sisal e do fumo, do preparo da farinha de mandioca ou da quebra de cocos.

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (2010), a diferença salarial entre homens e mulheres em geral é de 40%. No entanto, se acrescentado o quesito cor, as mulheres negras acumulam os postos mais desvalorizados na hierarquia do mercado de trabalho, além de obterem salários menores. Entre as mulheres negras brasileiras, trabalhadoras em empregos domésticos, ou ainda entre as moradoras do interior de grandes capitais, são as que apresentam os menores níveis de escolaridade, em todos os níveis de ensino formal. Trabalhadoras do campo ou nas cidades, suas ocupações e atividades continuam sendo vistas como de segunda categoria ou de menor valor. Importante destacar que em grande parte das famílias dessas mulheres negras, elas são as únicas provedoras, de acordo com o (IBGE, 2010).

Diante de tantas desvantagens, antigas e atuais a que têm sido expostas as mulheres negras brasileiras, não podemos desconsiderar as estratégias de resistências utilizadas por algumas delas/nós para mudarmos essa realidade. Nesta tese buscamos evidenciar algumas histórias de mulheres negras que se reinventam cotidianamente, buscando outros rumos e sentidos às suas trajetórias. Como unas e plurais, cantamos, dançamos, pesquisamos e também reescrevemos nossas histórias. Com o intuito de desconstruir discursos naturalistas, essencialistas sobre a raça, e o gênero, atuamos com práticas sociais e pedagógicas que promovam uma educação libertadora para empoderar as mulheres negras brasileiras.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Contribuições Teóricas

Ao estabelecer a meta de estudar no cotidiano com mulheres negras na educação superior, lançamos mão de diversos autores, como Mary Jane Spink, bell hooks, Jessé Souza, Kabengele Munanga, Paul Gilroy, Iray Carone, entre outros, na tentativa de compreendermos as versões de realidades construídas por cinco mulheres negras participantes desse estudo, em interação com a pesquisadora, também mulher negra. Nesse intento adotamos as práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano, de Mary J. Spink, et. al (org., 2004) como proposta teórico-metodológica para análise dos sentidos construídos por nós mulheres negras, intelectuais, acadêmicas, sobre as vivências na educação universitária.

O sentido, entendido como um construto social, de tarefa coletiva e interativa, nos propicia o entendimento do modo como as pessoas, nas relações sociais histórica e culturalmente localizadas, constroem e compreendem as situações e fenômenos ao seu redor.

De acordo com M. J. Spink e R. M. Frezza (2004, p. 38):

As práticas discursivas, assim situadas, constituem o foco central de análise na abordagem construcionista. Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentido no cotidiano.

O estudo da produção de sentidos a partir das práticas discursivas, na perspectiva construcionista da Psicologia Social como prática política busca o “empoderamento” dos grupos socialmente excluídos. Nesse estudo, buscamos desnaturalizar fenômenos como a raça, o gênero, considerando-os noções, conceitos e teorias como produções culturais, socialmente construídos e legitimados para o domínio do saber e para a legitimação da ordem social.

A partir dessa perspectiva é que buscamos conhecer a realidade da vida cotidiana de mulheres negras que circulam nos espaços das universidades e como são construídas as interações face-a-face que determinam preconceitos de gênero e de raça, de classe, etc.

A questão do racismo para Carlos Skliar, serve como um instrumento ao sujeito preconceituoso, com a função de inferiorizar e fixar o outro em espaços preestabelecidos; esse outro nesse estudo, somos nós mulheres negras, vítimas de toda forma de preconceito e de discriminação e, assim temos negado nossa pluralidade e multiplicidade (SKLIAR, 2004).

Encaixadas em estereótipos, independente de nossas características reais para a justificação do preconceito e da intolerância. Nas palavras de Skliar (2004, p. 85):

A necessidade de construção do outro não resulta de uma posição ingenuamente egocêntrica e/ou etnocêntrica e/ou falocêntrica da mesmidade: Além disso, uma necessidade de matar (física e materialmente) e “matar” (simbólica e metaforicamente) o outro.

Como construções sociais inventadas, transformam-se em teorias e ideologias explicativas para apoiar a discriminação. A cristalização de uma imagem social do outro e a ênfase na diferença se traduz em problema social assustador e incômodo. É esta diferença destacada que na maioria das vezes legitima atitudes agressivas principalmente práticas de desrespeito ao outro (SALLES; SILVA, 2008)

Os marcos conceituais de conhecimento de mundo são componentes sociais advindos da interação histórica entre pessoas. A investigação dessas bases históricas e culturais na diversidade possível de formas de construção de mundo possibilita a compreensão de que as narrações e elucidações sobre o mundo são configurações de ação social em interface com as atividades humanas.

Retomando Mary Jane Spink e Rose Mary Frezza, (2004, p. 27): “[...] o conhecimento não é uma coisa que as pessoas possuem em suas cabeças, e sim algo que constroem juntas”. E a perspectiva construcionista apresenta-se como possibilidade de desconstrução de conhecimentos radicados em nossa cultura. A desconstrução, para estas autoras é a condição de desfamiliarização com construtos conceituais transformados em crença e a criação de lugares para novas construções.

Para as autoras acima citadas, não existe realidade independente da maneira que a acessamos. “[...] Isso significa que é nosso acesso à realidade que institui os objetos que a constitui” Spink; Frezza, (2004, p. 28). Na apreensão dos objetos que

nos são apresentados, o fazemos por intermédio de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: em síntese, a partir de nossos processos de objetivação.

Os conceitos de gênero, raça e educação estão presentes numa diversidade de discursos do nosso cotidiano e, uma vez que os discursos são produtores de efeitos, é importante buscar compreender os efeitos desses discursos, sobre a condição da mulher negra nos espaços do ensino do terceiro grau, qual (is) a (s) consequência (s) na vida dessas mulheres, como se dá essa vivência, que subjetividades emergem ou podem emergir a partir desse contexto.

Em meio às diferentes formas de linguagem construídas sobre a mulher negra em nossa sociedade, as formas de construção das subjetividades destas e as estratégias possíveis, em termos de resistência individual ou coletiva, ou mesmo às tentativas de controle social que fazem uso das diversas práticas discursivas. Não existe homogeneidade. Diante da diversidade de vivências das mulheres negras em situações específicas no cotidiano do ensino superior, há a possibilidade da resistência coletiva, posto que cada grupo humano tem seus modos de vivenciar e de enfrentar os mecanismos de poder implicados à noção dos espaços designados às mulheres negras.

Compartilhamos das ideias de Skliar (2004) ao argumentar que a educação pode nos oferecer outras possibilidades de pensarmos e sentirmos o outro. De olharmos e de aprendermos outras experiências e sentimentos a respeito do outro. E, apostando nos espaços cotidianos da escola, o autor nos provoca com o seguinte questionamento: “Poderá a escola, alguma vez, algum dia, pensar e sentir o “outrem” e não mais esse “outro” sempre fabricado, produzido e inventado a sua imagem e semelhança?” (SKLIAR, 2004 p. 89).

No texto que segue abordaremos as temáticas da cor, da raça, e do racismo, para a compreensão das formas como essas noções atuam como práticas discursivas, no cotidiano das mulheres negras desse estudo.

2.2 Embates entre a Cor, a Raça e o Racismo

Com o objetivo de estudar as implicações das problemáticas da cor, da raça e do racismo, no cotidiano com mulheres negras na educação universitária trazemos para o diálogo os autores: Ronald Raminelli, Antony Appiah e Kabengele Munanga.

A partir da análise de testemunhos em cartas, crônicas, sermões, documentos administrativos, habilitações das Ordens Militares e do Santo Ofício, Ronald Raminelli (2012) investigou a hierarquia entre as cores da pele, a separação entre branco/nobre e negro/vil e analisou o caráter inato dos hábitos e/ou a capacidade de herdar o comportamento e a moral, no período entre 1650 e 1750, com o objetivo de refletir sobre as classificações sociais, especialmente sobre a hierarquia da cor e à ideia de raça em Portugal e no Brasil colônia. Assim descreve (Raminelli, 2012, p. 700):

O preto forro suscitou a reverência do cronista, pois, como os nobres, mostrava seu valor na determinação para combater o inimigo e na lealdade à monarquia. Aliás, Calado recorreu às cores para apresentar suas qualidades, contrastando o branco com o negro. Embora o valente militar fosse preto, eram brancos o seu comportamento, a lealdade e a disposição para lutar. As palavras do frei pretendem louvar os feitos do forro, não obstante destaquem a brancura de suas obras e esforços. Em *O Valeroso Luciden* (1648), o herói era “negro na cor, porém branco nas obras, e no esforço.”

Na descrição do texto acima, o autor demonstra a supremacia dos costumes brancos, tidos como nobres, características não verificadas entre os negros, geralmente associadas à cor preta e à escravidão. Tais princípios denotam que na época moderna, a cor preta vinculava-se aos costumes não recomendados, muito embora a ideologia das raças ainda não fosse decisiva, o racismo era determinante na inferiorização dos negros.

Ao analisar hierarquias sociais pautadas na cor e pela raça na historiografia luso-brasileira, Raminelli (2012) refere-se à carência de pesquisas abordando esses fenômenos controversos, mas de extrema importância na análise dos “privilégios e impedimentos que sustavam ou barravam a ascensão social de portugueses, africanos, índios e mestiços no mundo português” (p. 702).

A falta de pesquisas sobre essas temáticas, à época do Antigo Regime, no final do século XVII e princípio do século XVIII, dificulta-nos a compreensão sobre a

construção das noções de cor e raça no mundo português. Entre pesquisadores, sobre a questão racial nos últimos dois séculos, alguns reconhecem o conceito raça para o período anterior. Historiadores consideram as categorizações sócio-raciais relevantes somente a partir do início de 1800 e consideram inapropriado o uso do termo raça para o entendimento da dinâmica social do Antigo Regime. (RAMINELLI, 2012)

Estudiosos contemporâneos investigam as variações temporais do termo raça e postulam os primórdios do racismo anterior à descoberta do Novo Mundo, na Europa medieval, decorrente do comércio de cativos entre árabes e ibéricos. Contudo, contestam a ideia de que o capitalismo tenha sido o fomento para a escravidão e o racismo. A esse respeito postulam que:

[...] o idioma racial se tornou mais forte com a difusão do capitalismo, mas de forma alguma fora sua origem. A ideia de raça consolidada entre os séculos XVIII e XIX impulsionou o racismo, mas não o inventou. (DELACAMPAGNE, SWEET, 1997, apud RAMINELLI, 2012, p 702).

Para esses autores, na época moderna a noção de raça era vinculada a costumes e, em razão desses, alguns povos eram considerados inferiores. Geralmente a categorização abarcava não só o comportamento do indivíduo, mas se estendia à descendência. Antes da virada de 1700 para 1800 não eram incomuns as práticas racistas. Para esse período, afirmam: “[...] na época moderna, a cor preta condicionava os hábitos, embora a ideologia das raças não fosse ainda determinante, o racismo era responsável pela inferioridade dos negros.” (RAMINELLI, 2012, p. 703).

O tema raça, ideologicamente produzido pelas sociedades europeias, atinge seu ápice na experiência colonial, nos encontros entre brancos, índios, negros e asiáticos. No período colonial a cor da pele entra em cena e com ela os questionamentos sobre sua origem. Passando por explicações divinas, como um castigo dos céus, a origem da “cor preta” passou a associar e determinar fenômenos relativos ao cativo, à catequização e principalmente à inferioridade social.

Nesse sentido, a cor negra da pele determinava o sofrimento, os trabalhos forçados como punição contra os africanos, particularmente porque estes ao não adotarem o Deus cristão, eram vistos como contra Deus. Também durante a

sociedade escravagista a inferioridade dos negros em relação aos seus senhores fundamentava-se na cor da pele, na condição de escravo e pela inferioridade social.

No Brasil, a inexistência do termo raça não impediu as ideias intrínsecas sobre a problemática racial, atribuídas como “defeito de natureza”, esta referindo-se à traços físicos e culturais incorporados por um dado grupo. Nesses discursos podemos associar o uso da palavra natureza à noção de raça, descoberta em documentos recentes. Como se observa no texto a seguir:

Entre a raça de judeu, cristão-novo, mouro, mourisco e infiel, os inquisidores incluíam a raça de mulato. Se os primeiros estavam vinculados a identidades religiosas, o mulato não se enquadrava na regra. Sua marca se fazia não pela fé, mas pela cor da pele e demais traços físicos. Em suma, sua identidade era física, enquanto os judeus, mouros e protestantes, no corpo, em geral, pouco se diferiam dos cristãos (católicos). Assim, entre os primeiros as práticas de exclusão se fazia pelos ritos, fé e proposições. Em compensação, os mulatos eram denunciados pela cor escura, beiços e feições, ou seja, os traços físicos denunciam a origem cativa, a raça de mulato. Judeus, mouros e mulatos estavam, porém, entre as “raças reprovadas”, fosse pela origem infiel, fosse pela origem cativa. A raça de mulato destoa, enfim, do significado anteriormente mencionado e introduz uma ideia de raça desvinculada da questão religiosa. (RAMINELLI, 2012, p. 718-719).

Em resumo, a dificuldade do mulato, ou como nas palavras de Raminelli (2012, p. 719) [...] o impedimento de “mulatice” não se assentava em crenças, mas devido ao passado escravo dos descendentes. O obstáculo pautava-se na cor da pele e nas características físicas do mulato. Ou seja, o termo “raça de mulato” apontava para questões anatômicas e sociais, também se referindo a casta de humanos despossuídos de nobreza e portadores de defeitos e vícios de sangue. (Raminelli, 2012, p. 720). Aliás, a questão do sangue infectado dos mulatos era distinta de judeus e mouros, conquanto designados na mesma casta, estes com justificativas religiosas, aqueles pela origem cativa.

Em meados do século XVII, com a expansão do tráfico de escravos, há a inserção do termo “raça de mulato” no vocabulário português para indicar a origem cativa implicada pela cor da pele. A falta de qualidade era originada pelo cativo, enquanto um aspecto social. Nos primórdios, a cor preta não se vinculava à escravidão, contudo em pouco tempo a cor da pele escura foi associada à origem cativa. A esse respeito Raminelli (2012, p. 722) questiona: “[...] Mas se era

recorrente o termo “raça de mulato”, por que não se usava “raça de negros”, “raça de pretos”?

E postula que havia uma questão ambígua entre os descendentes de homens brancos abastados e neste sentido, os mulatos eram uma ameaça a hierarquia social, muito mais que os negros. Destacando que os pretos e mulatos não provinham de estratos pobres da sociedade de origem ou ultramarina e, portanto pleiteavam títulos de cavaleiro ou algum cargo no Santo Ofício. Assim, surge o termo “raça de mulatos”, como mecanismo de subordinação dos mestiços e nesse contexto, o obstáculo da cor emerge como produção social e não racial.

Em seus estudos sobre a origem dos termos cor/raça e os possíveis obstáculos advindos deste processo, Raminelli (2012) centrou a sua discussão referindo-se aos sujeitos da cor/raça negra em geral, não abordando a mulher negra ou mulata nesse contexto.

Ainda para problematizar a questão racial, Antony Appiah (1997) argumenta que desde os escritos humanos mais remotos podemos encontrar opiniões divergentes entre “nossos iguais” e as pessoas de outras culturas. Porém, foi com as doutrinas modernas das teorias raciais que houve uma ênfase centralizada na aparência física ao definir o “Outro”, bem como na ascendência comum para explicar por que os grupos de pessoas exibem diferenças em suas atitudes e aptidões.

A partir de então, são muitas as doutrinas articuladas referindo-se aos significativos de raças. E ressalta a importância da distinção entre os termos racismo e racialismo em suas mais diversas facetas. O racialismo pode ser designado como características hereditárias compartilhadas por membros de nossa espécie as quais permitem dividi-los em pequenos conjuntos de raças, isto é, traços e tendências unificantes e essenciais, incomuns com outras raças. Como exemplo apresenta a “Raça do Homem”, para além das características da cor da pele, tipo de cabelo ou feições do rosto; a essência racial implica predisposições morais e intelectuais, nem sempre distribuídas equitativamente por todas as raças, em decorrência de um problema cognitivo, relacionado a um conflito entre o que o mundo é e o que gostaríamos que fosse.

Já o racismo, dividido em extrínseco e intrínseco, o primeiro respalda-se na ideia de distinção moral entre os membros de diferentes raças, e que a essência

racial implica certas qualidades moralmente relevantes, tais como a honestidade, a coragem ou a inteligência. Tomando-as como base à discriminação entre os povos, a crença de que diferentes membros das diferentes raças não possuem esses atributos essenciais justifica-lhes empregar tratamentos diferenciais. E nem mesmo provas de que não existem tais diferenças, entre negros, judeus e brancos ou amarelos tornam-se suficientes para retirar as pessoas de seu racismo, caracterizado como extrínseco.

Appiah (1997, p. 33) argumenta que: O racialismo, entretanto, é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de “racismo” e essas doutrinas têm sido, nos últimos séculos, a base de um bocado de sofrimento humano e a fonte de inúmeros erros morais.

As crenças racistas extrínsecas são causadas por deficiência cognitiva, ou seja, incapacidade de abandonar crenças que desempenham papéis relevantes na justificação de vantagens especiais que beneficiam certas posições na ordem social. A prova de que o ingresso ao ensino superior é determinado pela qualidade de nossa formação anterior tanto quanto pelos nossos talentos inatos, não desfaz a crença nos dotes intelectuais dos melhores preparados, oriundos de escolas particulares. Fatos como esses denotam a noção de falsa consciência de uma ideologia protetiva no enfrentamento de ameaças à nossa posição.

Os racistas intrínsecos, ao estabelecerem diferenças morais entre os membros de diferentes raças, pleiteiam-na em defesa da raça a qual faz parte e deprecia as demais. Assim como os “sexistas intrínsecos” afirmam que o fato de alguém ser mulher ou homem são motivos para tratá-los de determinadas maneiras. Tanto o racismo extrínseco como o intrínseco é ideológico por sua ligação com os interesses dos grupos dominantes de uma dada sociedade.

Appiah (1997, p. 35) nos lembra que:

[...] A diferença fundamental entre os “ismos” intrínseco e extrínseco é que o primeiro declara certo grupo objetável, sejam quais forem seus traços, ao passo que o segundo fundamenta suas aversões em alegações sobre as características objetáveis.

São doutrinas como as diversas formas de racismo construídas por crenças falsas que embasam e autorizam maus-tratos e negação de direitos aos classificados como diferentes em uma cultura, principalmente naquelas definidas a

partir de pontos de vista definidos por seus colonizadores e seus seguidores assentados em senso de valor e não como construções humanas plurais. Esse autor defende a ideia de pluralismo de identidades, com o qual podemos aprender com toda humanidade, não desprezando as diferenças, mas reconhecendo-as na sua complexidade e riqueza.

Nas palavras de Appiah (1997, p. 51) o que ocorre é que:

Na verdade, uma vez que os projetos intelectuais de nosso mundo único estão essencialmente interligados por toda parte, uma vez que as culturas mundiais ligam-se umas às outras, ora através das instituições, ora da história, ora dos textos, ele tem algo a ensinar à raça única a que todos pertencemos.

De acordo com as concepções desse autor o conceito de essência racial é uma ilusão e, ao longo da história da humanidade tem servido como pano de fundo para a escravidão, a discriminação e os insultos ao diferente. A verdade é que não existem raças e onde ela atua é como metáfora da cultura e com o objetivo de biologizar o que é da cultura, isto é, com a intenção ideológica, sem a inserção social do humano. Da mesma maneira que se fala de gênero, a construção social a partir dos fatos biológicos. “[...] Falar de “raça” é particularmente desolador para aqueles de nós que levamos a cultura a sério [...]”. (APPIAH, 1997, p. 75)

Autores como Guimarães, (1999, 2006); Munanga, (2005); Gilroy, (2007); também são partidários das ideias de Appiah (1997) de que do ponto de vista genético ou biológico não existem raças e, posicionando-se sobre a temática, Guimarães afirma em *Racismo e anti-racismo no Brasil*:

“Raça” é não apenas uma categoria política necessária pra organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe.” (GUIMARÃES, 1999, 2006, p. 50).

Ao reconhecer o peso da questão racial sobre a vida da população negra brasileira, posto que não tenha sido suficiente nossas ciências argumentarem a inexistência da genética racial se, nas relações cotidianas estas continuam a servir como legitimadores para as desigualdades, discriminações e hierarquias sociais e, também para o silenciamento desses grupos oprimidos.

Nesse ponto recorreremos à obra *Psicologia Social do Racismo* organizada por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2009,), onde no prefácio, o estudioso da problemática racial no Brasil, Kabengele Munanga enfatiza a importância da

psicologia na contribuição da produção do conhecimento sobre o racismo e suas consequências no mundo psíquico, tanto do discriminado quanto do discriminador. Observa que os estudos sobre o negro no Brasil datam de mais de cem anos, com o pioneirismo de Raimundo Nina Rodrigues, e que métodos quantitativos das ciências sociais não foram suficientes para abarcar fenômenos mais complexos referentes aos mecanismos psíquicos do racismo. Referindo-se ao preconceito, assevera:

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais que, geralmente, exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos, e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. A parte submersa do iceberg correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas. (MUNANGA, 2002, p. 09).

O autor acima citado elege a Psicologia Social como disciplina própria à análise dos fenômenos subjetivos, individual e coletivo, referentes aos processos de identificação do sujeito negro e sua auto-estima e aponta para a falta de estudos sobre essa problemática que assola grande parte da população do país. Refere que tal falta não se justifica em plena era da globalização e no auge dos movimentos de afirmação das identidades, numa contra corrente aos mecanismos homogeneizantes do mercado e do capital mundializado e das técnicas e meios de comunicação de massas.

Ainda para Munanga (2002), como exemplo de contribuição da Psicologia Social para explicitar os fenômenos sociais implicados na questão da afirmação das identidades das pessoas negras, aponta para a relevância dos estudos de Iray Carone, sobre a negritude em São Paulo, com o objetivo de captar os efeitos psíquicos sobre o processo de construção de identidade negra a partir da ideias do branqueamento, resultantes do racismo à brasileira. Para Kabengele Munanga, os demais racismos têm uma história particular balizada na miscigenação ou mestiçagem, matéria prima para o debate ideológico-político e seus princípios norteadores no processo de constituição da identidade particular e nacional.

Nesse contexto, postula Munanga, (1988, p. 10):

[...] foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente.

Para o autor acima mencionado foram essas as razões para o desaparecimento de índios, negros e mestiços, pois estes eram tidos como prejudiciais ao desenvolvimento do país enquanto povo e nação.

Essas foram as concepções que embasaram as ideias eugenistas, e sobre essa questão dialogamos com a autora Pietra Diwan, em *Raça Pura*, uma história da eugenia no Brasil e no mundo: [...] a mestiçagem representava o atraso, pois o progresso estava restrito às sociedades “puras”. A miscigenação seria, portanto, um fator antievolutivo, subvertendo as ideias do biólogo Charles Darwin. (DIWAN, 2011, p. 89).

Para os eugenistas, a hibridização produziria gene fraco e desencadearia defeitos e imperfeições geracionais. Ao que Munanga (1988, p. 11) acrescenta: “[...] os mestiços são vistos sempre como seres ambivalentes, degenerados, anormais, pois são frutos de uniões escandalosas e contra a natureza; “raça bastarda, imoral estéril etc.”

Contudo, este autor enfatiza a importância de se analisar no contemporâneo os efeitos produzidos pela interiorização dessas marcas invisíveis deixadas no imaginário e nas representações coletivas, no processo de construção da identidade individual e coletiva que, sob a égide do branqueamento, forjou identidades com baixa auto-estima para a população negra e mestiça e supervalorizou o ideal de beleza da população branca.

A profa. Iray Carone em “Psicologia Social do Racismo Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil”, no capítulo I refere que:

A miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Gilberto Freyre como um embrião da “democracia racial” brasileira e base de nossa identidade nacional – “povo mestiço”, “moreno”, foi parte da escravidão colonial. Mas o cruzamento racial não foi natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob cativo. (CARONE, 2002, p. 14).

Com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 e com a necessidade da extinção do regime de produção colonial, foram criados argumentos para legitimar o branqueamento da população brasileira. O discurso pautado nas ciências

condenou o encontro inter-racial e inferiorizou os descendentes desta relação. Em outra vertente na defesa do branqueamento, emerge o discurso em favor da modernização industrial brasileira e para efetivá-la defende a imigração de mão-de-obra europeia. No entanto: [...] esse projeto de modernização carregava consigo ideias preconceituosas sobre os negros, a despeito de pretender representar o Brasil como um paraíso de convivência inter-racial. (CARONE, 2002. P. 16).

Nesse contexto, os negros e seus descendentes não foram inclusos nesse projeto, e a ideologia do branqueamento surge como uma espécie de “darwinismo social”, para que o (a) negro (a) não resistisse aos novos modos de produção econômica, Carone (2002, p. 16). Essa autora afirma que a ideologia do branqueamento foi se delineando com diferentes funções e sentidos no imaginário social. De modo tal que os interesses e medos das “elites brancas”, desde os tempos pré e pós-abolicionistas são atualizados com novas roupagens e discursos, com o intuito de patologizar a população negra atribuindo-lhes o desejo do branqueamento, ou mesmo de conquistar os privilégios advindos da brancura, com o sentido de invejar, imitar e, sobretudo pela falta de afirmação étnica.

Sobre a questão, pontua (CARONE, 2002, p. 17): “o principal elemento conotativo dessas representações dos negros (as) construídas pelos brancos é o de que o branqueamento é uma patologia peculiar a eles.”

Para essa autora, o que caracteriza essas formações ideológicas é a desconsideração das origens e dos autores dessas ideias, no caso a população branca interessada em disseminar e fomentar essas representações sobre o negro (a).

Sobre questão da ideologia do branqueamento, pontua Carone (2002, p. 16):

A ideologia do branqueamento era, portanto uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras.

Para essa autora, o discurso ideológico sobre o branqueamento como um problema dos negros (as) era um falseamento da realidade que visava excluir a população negra do mercado produtivo, no novo regime econômico e justificar as políticas imigrantistas do Estado brasileiro.

A esse respeito M. A. S. Bento, Bento (2002, p. 25) assevera que:

[...] a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social.

Segundo essa autora, do outro lado da balança houve uma construção maciça de um imaginário negativo sobre o negro (a), que minou sua identidade racial, prejudicou sua auto-estima, atribuindo-lhe a culpa sobre a discriminação sofrida, legitimando dessa forma, as desigualdades raciais.

Seguindo essa linha de argumentos Bento (2002) nos conta indignada, que no Seminário internacional sobre a questão de gênero no mundo do trabalho: experiências e propostas, ocorrido de 11 e 12 de maio de 2000, nenhuma fala foi apresentada sobre a situação da mulher negra no Brasil, mesmo que esse evento e tema tenham acontecido logo após a divulgação em larga escala pela imprensa do país, no Mapa da população negra no mercado de trabalho, em que a mulher negra aparecia como a mais discriminada no mercado de trabalho, nas sete capitais pesquisadas do país.

O que nos estarrece é saber que uma década depois, os dados do IBGE (2010), apontam que no Brasil, temos a segunda maior população negra, fora do continente africano. A população é composta por mais 200 milhões de habitantes. Destes, 51,5% são mulheres negras e, de acordo com o Dossiê Mulheres Negras, do IPEA (2013), 51,1% dessas mulheres são as únicas provedoras da família.

Os dados da Relação Anual de Informação Social (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego (2013), demonstram que, independente do sexo, a população negra recebe salários 50% menores que a não negra. Entretanto, com a inclusão do gênero, verificamos uma situação desigual para a mulher negra. Segundo esse relatório, o salário pago a duas mulheres negras juntas, corresponde ao valor de apenas uma mulher não negra. Esses dados revelam a desvalorização histórica da mulher negra brasileira em todas as instâncias sociais.

O próximo tópico deste texto versará sobre a condição da negritude em processo de mudança e movimento em que intelectuais negros recontam as histórias do povo negro com o propósito de construção de um novo projeto político e pedagógico para homens e mulheres negros (as) do Ocidente.

2.3 Negritude em Movimento

Nesse ponto adotamos as concepções de Paul Gilroy, em “O Atlântico Negro”, Gilroy (2001) ao argumentar sobre os conceitos de nação, povo, raça e etnia como pressupostos que atravessaram o Atlântico, levados por intelectuais negros ingleses que ao “zigzaguearem pelo Oceano Atlântico” (Gilroy, 2001, p. 41), possibilitaram os estudos interculturais numa perspectiva crítica de políticas culturais. Denuncia ainda que muitas vezes, esses viajantes:

[...] eram pressionados em sua labuta pelo absurdo brutal da classificação racial que deriva de – e também celebra – concepções racialmente exclusivas de identidade nacional, da qual os negros foram excluídos, ora como não-humanos, ora como não-cidadãos. (GILROY, 2001, 41).

Para o autor mencionado, questões como cultura, identidades negras, processos de racialização do negro ocorrem de formas similares em lugares diferentes e parece haver uma certa regularidade e translocalidade no processo de racialização do negro e do branco que vem ocorrendo há cinco séculos. Isto porque estes processos de racialização, assim como as ideias anti-racistas, apesar de apresentadas como nacionais ou regionais, são construídas num “circuito transatlântico” que abarca o Novo Mundo, a Europa e a África. Esses fluxos internacionais estão no cerne da própria construção da noção de “negro”.

Para Gilroy (2001), as tensões daí resultantes evocam um período histórico produtor de um novo racismo, etnicamente absolutista e culturalista. O novo racismo foi gestado pelo movimento direcionado a um discurso político alinhado à ideias de raça e filiação nacional acentuou muito mais a diferença cultural do que a hierarquia biológica. E postula:

[...] Esses estranhos conflitos emergiram em circunstâncias em que a negritude e anglicidade de repente pareciam ser atributos mutuamente excludentes e onde o antagonismo explícito entre eles prosseguia no terreno da cultura, não da política. (GILROY, 2001, p. 48-49).

Nesse contexto surgem as experiências como respostas ao nacionalismo, ao racismo e ao etnocentrismo dos estudos culturais ingleses como estratégias de uma construção de sentidos pluralistas no pós-colonial da cultura e da identidade nacional britânica.

As discussões recentes sobre o tráfico, a escravidão e o processo de racialização têm definido o contexto sociológico do intercâmbio internacional entre pensadores e ideais negros, e entre estes e os pensadores e ideais “brancos”. Ao abordar o mundo inglês e a experiência colonial britânica, Gilroy (2001), mostra como intelectuais e líderes negros conseguiram resistir e deixar a condição de vítima passiva e apostar na criatividade construtiva, gerando ideias originais, em sua própria época.

A noção de movimento no interior do Atlântico Negro apresenta-se como uma condição para a reconquista da humanidade negada ao negro pela escravidão. Aos descendentes de escravos, a expressão artística torna-se um meio tanto para a libertação individual, quanto coletiva, em que: [...] Poíesis e poética começam a coexistir em formas inéditas – literatura autobiográfica, maneiras criativas e exclusivas de manipular a linguagem falada e, acima de tudo, a música. (GILROY, 2001, p. 100).

A arte, seja em forma de escrita, música ou dança, foi oferecida aos escravos como substitutivos de liberdades políticas formais que lhes foram negadas durante o período da escravidão. As artes também se constituem no contemporâneo como um contrapoder, aos que foram mantidos servos e aos seus descendentes.

Reescrever suas histórias de vida é reformular um projeto acadêmico e político para homens e mulheres negras no Ocidente e recontar o caráter híbrido das ideias e a história do intercâmbio entre o pensamento negro e as ideias dominantes “brancas”, e ao mesmo tempo evidenciar a não existência de contradição entre a produção de culturas negras e a modernização.

Os processos de modernização e na atualidade a globalização, com os conhecimentos em rede, com as viagens e movimentos do Atlântico Negro, facilitam a criação de novos espaços e desafios, para o intercâmbio de ideias sobre o corpo do negro sem cair nas armadilhas das representações e construções da negritude naturalistas e essencialistas.

A negritude é um projeto em construção por intelectuais negros, como um processo de resistência desses grupos marginais. Os descendentes de africanos das diferentes regiões do Atlântico Negro, mais do que uma cultura em comum,

compartilhavam e compartilham, uma condição em comum: de escravo liberto e posteriormente, discriminado racialmente.

Nesse sentido, só se tornaram “uma comunidade e compartilharam uma cultura” após terem criado no Novo Mundo, as condições para isso. O Atlântico Negro conta histórias de descendentes africanos do Novo e Velho Mundo, que ao aproveitarem todas as oportunidades surgidas em sua época, lutavam, viajavam, liam e inventavam músicas, modas e ideias.

De acordo com Gilroy (2001), foram essas ações políticas que fizeram e fazem da cultura negra, um projeto inovador e participativo da modernidade e, muitas vezes, de subversão. Para o autor, no ato de contar histórias há uma possibilidade de rememoração em sentidos novos e, como intervenções de resgate da cultura vernácula são processos ativos e dinâmicos, tanto contar histórias como a produção de músicas no Atlântico Negro, foram contribuições criativas de uma esfera pública alternativa, essenciais das contraculturas raciais insubordinadas.

As histórias da cultura popular negra são histórias de amor e de perda. Essas narrativas de anseio e lamentação estão associadas à dispersão, ao exílio e à rememoração de “terror indizível” (Gilroy, 2001, p. 375). Esta é uma maneira de mediar o terror por meio das narrativas. São tentativas imaginativas de visitar a experiência escrava e promover aspirações políticas contemporâneas.

[...] Um sentido precioso da particularidade negra é construído a partir de vários temas entrelaçados que culminam nesta inesperada assinatura do tempo. Eles fornecem os acentos, repousos, pausas e tons que possibilitam o desempenho da identidade racial. (GILROY, 2001, p. 377).

Com o foco espacial na ideia de diáspora⁴, com a temporalidade e a historicidade da diáspora, da memória, e da narratividade, o autor afirma serem esses os princípios articuladores das contraculturas políticas negras que crescem na modernidade. A diáspora como um fenômeno sociocultural e histórico que ocorreu em países além África, devido à imigração forçada de africanos para fins escravagistas e mercantis.

⁴ Referem-se a temas de fuga e sofrimento, tradição, temporalidade e organização social da memória. Também associados às idéias de dispersão, exílio e escravidão. (GILROY, 2001, p 382-383)

No Brasil, Kabengele Munanga em “Negritude Usos e Sentidos” (1988), postula que sem a escravidão e a colonização dos povos negros da África, a negritude não teria nascido. A noção de negritude, ora interpretada de forma mitológica, ora ideológica, em seu conceito reúne diversas definições nas áreas cultural, biológica, psicológica e política. Para o autor citado, são diversas as interpretações relacionadas ao desenvolvimento e processos da realidade colonial e do mundo negro no tempo e no espaço:

Nesse sentido, é preciso resgatarmos as condições históricas que provocaram o surgimento da negritude. Foi no contexto escravocrata e colonial: justificada e legitimada para alienar e inferiorizar os negros em todas as instâncias. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontavam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predisuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (MUNANGA, 1988, p. 9)

Nesse contexto surge a condição associativa entre o cultural e o biológico para explicar uma diminuição intelectual e moral dos negros e negras e também as circunstâncias históricas para a origem da negritude.

A situação colonial foi o palco da dominação, de obtenção de vantagens econômicas e psicossociais, do colonizador em relação ao povo negro colonizado. A dominação abrangia as dimensões política, econômica e espiritual do negro, exercida por mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos), através de uma produção discursiva inferiorizante sobre o negro.

Como acentua Munanga (1998, p. 21):

A desvalorização e a alienação do negro estende-se, a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência. O ser negro é uma degeneração devida à temperatura excessivamente quente.

Deixados à margem da história, após terem sido retiradas todas as qualidades humanas dos negros e negras, também seus filhos pagaram um preço alto ao serem impedidos de frequentar os espaços educacionais e mesmo quando alfabetizados na língua do colonizador, uma vez que sua língua materna é

desconsiderada, sua alfabetização não irá contribuir para sua inserção social, principalmente em cargos de maior prestígio social.

[...] o caminho da desumanização do negro escolhido pelo colonizador não poderia integrá-lo. Pelo contrário, criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-os sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo (MUNANGA, 1988, p.31).

Em tempo de trilhar novos caminhos, os negros e negras buscam a ruptura com o compromisso de assimilação da cultura do colonizador e pleiteiam sua história negada; ao afirmar-se negro, (a) cultural, moral, física e psiquicamente. [...] “Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano normal” (MUNANGA, 1988, p. 32).

Ao recusar o embranquecimento cultural e voltar às suas raízes, mesmo não deixando de ser negros (as) no plano social, o negro, a negra intelectual encontraram a solução para a retomada de si, na negação do embranquecimento, na aceitação de sua herança sócio-cultural; a esse retorno, o autor chama de negritude.

É possível afirmar, de acordo com Munanga (1988) que os negros e negras só foram oprimidos na sua cor em razão de terem sido explorados como indivíduos e povos e não em função de sua raça. Os negros, as negras se tornaram pretos quando lhes foram arrancadas as suas terras e expropriada a sua força de trabalho, com interesses da expansão colonial.

Desde então todas as estratégias ideológicas foram utilizadas para negar a discriminação e a exclusão social historicamente marcada e naturalizada. Nesse sentido é que Munanga defende que, para que aconteça uma verdadeira democracia em nosso país, necessitamos desmistificar o mito da democracia racial nas relações sociais concretas, não apenas no discurso.

Sobre essa questão, assevera:

Construir a democracia racial, ou melhor, plurirracial, é, sem dúvida, um ideal nobre, mas não se constrói esse ideal negando a existência do preconceito e da discriminação racial. Pelo contrário, deve-se partir do reconhecimento da existência desses males para aperfeiçoar a sociedade, tornando-a respeitosa das diferenças. Negar a existência do preconceito e da discriminação racial com base numa suposta democracia racial, fechando os olhos ao

cotidiano ou praticando a política de avestruz é algo aberrante!
(MUNANGA, 2013, P. 545).⁵

Quando o autor acima nos convida a encarar a questão da democracia racial brasileira, é no sentido de torná-la legítima, ao encararmos o preconceito e discriminação como parte constituinte das relações sociais desenvolvidas pelo povo brasileiro, composto por muitas matizes e não somente de mestiços.

O próximo item desse trabalho apresenta as condições históricas, econômicas e políticas para o surgimento do termo classes sociais e trabalhadores no Brasil e, de que forma essas construções naturalizam a desigualdade de direitos individuais e fomentam as práticas cotidianas da violência física e simbólica contra os homens e mulheres negras (os) brasileiras (os).

⁵ Texto extraído de entrevista concedida por Kabengele Munanga a Pedro Jaime e Ari Lima.

2.4 Classes Sociais ou Batalhadores Sociais?

O conceito de “classes sociais” é considerado por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães em “Classes, Raças e Democracia”, Guimarães (2006) como relevante para a compreensão dos estudos da estrutura, organização e estratificação social. Segundo esse autor, tal conceito nasceu na e com a emergente academia brasileira, nos anos de 1940, encontra em expoentes como Donald Pierson e Emílio Willems, a primeira designação para o Brasil como uma “sociedade multirracial de classes” em oposição à sociedade de castas. O debate teórico sobre as “classes sociais”, na sociologia brasileira, deu-se na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, quando de um lado, Pierson e Willems postulavam as “classes” como simples estratos sociais, capacitados pela consciência e sociabilidade adequada, e de outro lado, Luiz Pinto e Florestan Fernandes pensavam as classes, em sociedades capitalistas, como estruturas sociais dependentes das ações coletivas de seus membros.

O embate teórico entre a Antropologia e a Sociologia, esta centrada em pesquisas sobre a origem, estrutura e a dinâmica de sociedades de classes e aquela dando ênfase aos estudos sobre comunidades. Portanto, eram disciplinas com tradições, objetos e metodologias distintas com concepções diferentes em busca da compreensão do conceito de classes sociais. De um lado como conceito descritivo e por outro como conceito explicativo, o fato é que prevaleceram até os anos de 1960, como fundamental na explicação sociológica para a análise de classe. Em seu sentido explicativo postula a estrutura social e sua reprodução dependentes da ação das classes:

Tal estilo de fazer sociologia consiste, basicamente, em interpretar e explicar os fenômenos sociais a partir do comportamento e das atitudes de atores coletivos, referidos direta ou indiretamente, às classes sociais, prescindindo ou não de atores individuais. (GUIMARÃES, 2006, p. 14-15).

No contexto e na interface da industrialização e modernidade, a sociologia brasileira, entre os anos de 1950 a 1960 formara, segundo Guimarães (2006, p. 15) um “grande consenso teórico” em torno do processo de industrialização para as análises de todos os fenômenos sociais brasileiros. As análises ora centradas na ideia da passagem do tradicional para o moderno, ora a transição da ordem

patrimonial para a ordem competitiva, ou mesmo do escravismo para o capitalismo, ou ainda do capitalismo mercantil para o industrial, serão as classes sociais agentes e conceitos da sociologia.

Com ênfase nas relações sociais produzidas pela industrialização, a sociologia busca explicitar os mais diversos fenômenos sociais, articulados em três movimentos teóricos: o da Sociologia Econômica, da Sociologia Política e dos Estudos de Formação das Classes Sociais Brasileiras. Com a sociologia econômica busca estudar o desenvolvimento econômico-social; pela Sociologia política volta-se a pesquisar o patrimonialismo, o clientelismo, o populismo e mais recentemente a democracia. Os estudos da formação das classes sociais brasileiras foram desmembrados pelas seguintes análises: da formação do empresariado nacional; da formação de burocracias ou elites dirigentes; de formação de classes médias; da formação da classe operária industrial e de formação do proletariado rural.

Assim, foi através de pesquisas bastante inovadoras que a ciência política explorou as análises de representação de interesses, de disputas por recursos de poder, de formação de opinião pública e de opinião de grupos dirigentes, de formação de elites e de lobbies congressuais etc. ampliando o universo da análise de classes (GUIMARÃES, 2006, p. 19).

De tal forma que no início dos anos de 1960 havia um consenso nas ciências sociais, pelo movimento iniciado a partir dos anos de 1930, quando então houve uma mudança no desenvolvimento brasileiro, em função do colapso da economia agroexportadora, com a nascente economia urbano-industrial e com a emergência de novas classes sociais, apontados em novos agentes da mutação social e política, serão os operários, as classes médias urbanas e a burguesia nacional. Nos anos de 1960 a ascensão das teorias das classes culmina com o surgimento da perspectiva marxista como formas explicativas da Sociologia brasileira. A análise dos mais diversos estudos e teóricos privilegiaram: “a ação, a força e o potencial político dos trabalhadores industriais brasileiros” (GUIMARÃES, 2006, p. 20).

Com os Golpes Militares de 1964 e nos anos de 1970 no ambiente de oposição à ditadura, ressurgem estudos de formação da classe trabalhadora sob a perspectiva crítica da estrutura sindical brasileira e as relações entre sindicato e Estado, apontando muito mais para as estruturas limítrofes da ação transformadora da classe operária brasileira, do que para a sua “suposta falta de consciência política” Guimarães (2006, p. 21). Discutem-se as restrições estruturais, históricas, à

ação da classe trabalhadora no Brasil, e as condições, objetivas e subjetivas, para o surgimento de uma nova classe operária e seu novo sindicalismo, a partir das condições materiais e políticas dadas pela grande indústria brasileira.

Em estudos sociológicos na década de 1970 são referendados autores como Antonio Gramsci com sua teoria da hegemonia e Nicos Poulantzas e sua teoria das classes. As análises de classes desenvolvidas nesse período voltam-se para as condições histórico-estruturais da qual emergem os sujeitos da história – os governos, as classes, etc. – formadores do Brasil.

Nos anos de 1980 havia uma ideia crescente de que os movimentos populares e o movimento operário ganhariam representatividade por intermédio do novo partido político, o Partido dos Trabalhadores. Nesse momento, há uma alteração na produção teórica sobre as classes sociais, com a incorporação dos movimentos populares nos estudos das classes.

Nas palavras de Guimarães (2006, p. 24-25):

A mudança conceitual é notável: os novos estudos usarão sistematicamente conceitos como “experiência”, “imaginário”, “cotidiano”, “cidadania”, originários da história social e da filosofia política, em vez de conceitos academicamente consagrados pela sociologia. Tais conceitos expressam preocupação em tratar os dominados como criadores de seus próprios mundos, comprometendo os autores com a emergência da consciência de direitos, individuais e coletivos, por parte não apenas dos operários, mas das camadas populares. Neste sentido, tão importante quanto as organizações políticas serão as práticas coletivas.

O que há de novo então, com a inclusão dos movimentos populares nos estudos de classes é a redefinição desse conceito com o surgimento dos diversos espaços onde a classe se constitui e dessas práticas constroem outros espaços sociais provocando mudanças nas instituições no processo das vivências coletivas. Esses novos olhares sobre a classe trabalhadora brasileira permitiram a crítica às relações sociais de produção e seus modos simbólicos de opressão e, também senão por isso, dar passagem na academia, aos estudos feministas sobre a mulher no trabalho. Foram também objetos de estudos e reflexão as Ligas Camponesas e, de acordo com Guimarães (2006), foram os trabalhos empíricos sobre as classes sociais no campo e, nessa perspectiva Antonio Cândido (1964) foi o precursor.

Os estudos sobre as classes sociais ampliam e redefinem o termo “conceito de classe” para incluir movimentos sociais em processo histórico, econômico,

político e cultural da sociedade brasileira, como os estudos de “classes populares”, “violência”, “cidadania”, “movimento feminista”, “movimento negro”, etc.

A distorção das análises, ou mesmo a condição para a ampliação do termo e conceito de classes sociais, consiste no fato de que nossos intelectuais brasileiros utilizaram como modelo de análise para a nossa realidade, a sociedade de classes francesa dos anos 40 e 50 do século XX, para só nos anos 60 passar a sociedade salarial. A sociedade de classes francesa poderia ser representada pelo conflito entre capital e trabalho. Os conflitos modernos da sociedade salarial após 1968 teriam origem na precariedade do trabalho e na marginalização do operariado. Essa transposição para análise da sociedade brasileira teria sido um erro, posto que no Brasil não houve sociedades de classes no pós-guerra, nossos operários industriais eram os camponeses rurais constituídos pela dependência e obrigações clientelistas.

A esse respeito, assevera Guimarães (2006, p. 40):

Se no Brasil não tivemos operários em “condição” que lhes fosse peculiar, conhecemos desde sempre, a “condição negra” a que esteve submetida a massa dos proletários. Bastide e Fernandes (1955), e depois Ianni (1962), chamaram tal condição negra de as “metamorfoses do escravo”, isto é, a persistência na “sociedade de classes” de relações servis, preconceitos, e ritos próprios à ordem escravocrata.

Esse modo de funcionamento da sociedade brasileira em “ordem de metamorfoses” só veio a ter mudanças a partir da construção democrática em 1980, quando os direitos individuais passam a ser respeitados e garantidos juridicamente. O que para Guimarães (2006) surge tardiamente, coincidindo com a precariedade das condições de vida das classes médias, com a restrição dos direitos trabalhistas e sindicais, com a internacionalização da economia e globalização da economia e cultura.

Em síntese, de acordo com Guimarães (2006) o termo “classe” inicialmente utilizado para estudos sobre a sociedade, esteve atribuído à privilégios e à sentimentos de honra social.

Marx, (1967), em sua obra O Capital, promove uma revisão do termo “classe” e retira o sentido subjetivo e valorativo e propõe analisá-lo sob as condições objetivas da estrutura social. Mas, foi Max Weber (1968) quem forjou um novo sentido ao termo “classe” ao separá-lo das esferas econômica, política, e social na

divisão do poder nas sociedades, possibilitando problematizar os fenômenos de distribuição da honra e do prestígio sociais. No que se refere à realidade social brasileira, em que as discriminações raciais existentes são originadas por noções de raça e cor, mas analisadas a partir do senso comum como discriminações de classe, permanece intacto o sentido de hierarquia de privilégios se o termo “classe” não for pensado como desigualdade de direitos, da distribuição da honra e do prestígio sociais, em sociedades capitalistas e modernas, do contrário seria uma “referência vulgar à classe” (GUIMARÃES, 2006, p. 43).

No Brasil dos anos de 1980 Roberto DaMatta (1981, 1985), ao pesquisar a relação entre racismo e igualdade, ainda faz uso indevido do termo “classe” para propor que no Brasil não havia discriminação racial em decorrência da “quase” rigidez da estrutura de classes.

Tal afirmativa, para Guimarães (2006) pode ser atribuída:

[...] tanto a uma postura ideológica, quanto à confusão, e o constante deslizamento semântico, entre os três significados do termo “classe” – grupo identitário, associação de interesses e sujeito político e histórico. (GUIMARÃES 2006, p. 44).

A negação da discriminação racial sofrida pelos negros no Brasil, ocorre paralelamente à ordem de classes que naturaliza a desigualdade de direitos individuais. No contemporâneo, as pesquisas sobre a desigualdade dos indivíduos e das classificações identitárias brasileiras demandam estudos em interface com as heranças patrimonialistas e autoritárias, com a ideologia da desigualdade brasileira vinculada ao mito da democracia racial, com a prática cotidiana da desigualdade atravessada pela violência física e simbólica, pela mediação da formação de atores coletivos e sua política, inseridos economicamente na dinâmica produtiva.

Falar em classes sociais no Brasil do tempo presente, para Jessé Souza (2012) é entrar em contato com mentiras que parecem verdades, contidas nos discursos ideológicos sobre a realidade da violência simbólica, que oculta a dominação e opressão. (Souza, 2012, p. 21). Nesse sentido, o autor defende a relevância de se compreender a dimensão simbólica de legitimação do capitalismo, seu funcionamento e interesses. Como um campo em luta, a qualquer tempo:

Ainda que essa luta exija mobilização política e ação coletiva organizada, a desconstrução conceitual da economia e de suas justificações como algo natural, e não como algo construído socialmente, ao privilegiar positivamente alguns e estigmatizar

outros, é parte importante na luta simbólica por justiça social. (SOUZA, 2012, p. 31).

Segundo esse autor, a penetração do capitalismo financeiro no Brasil, não só fez uso das práticas institucionais e sociais concretas para justificar o acesso injusto e desigual aos precários recursos disponíveis, mas, sobretudo dominou a economia e se apoderou do poder político e social. A tensão nos dias atuais assenta-se no ocultamento dos privilégios de poucos em contraposição à batalha diária travada pela maioria dos trabalhadores brasileiros, chamada por Souza (2012), como os “batalhadores brasileiros”.

No Brasil contemporâneo, a nova classe trabalhadora, são os que trabalham de oito a catorze horas por dia, em mais de um emprego, com dupla jornada entre estudo e trabalho, que insiste em acreditar em si e na força do trabalho. Como batalhadores (as) no atendimento do telemarketing, congregam tanto os com baixas escolaridades, quanto os com ensino formal mais avançado, que no caso, não lhes garantem uma condição melhor no mundo do trabalho. Ao nos explicitar sobre a precariedade dessas inserções, no novo capitalismo brasileiro, nos fala (Souza, 2012, p. 63):

A democratização escolar contribui tanto para o aumento do contingente de escolarizados quanto para o desenvolvimento de uma precariedade dos níveis escolares mais baixos, ou seja, a constituição de um verdadeiro exército de reserva minimamente escolarizado para o trabalho precário.

Estes são também os batalhadores (as) comerciantes das feiras do nordeste com alguma experiência anterior para administrar o próprio negócio. Com alguma disponibilidade econômica e com capacidade de autosuperação que lhes tire da condição de vida atual ou anterior. Incluem-se aqui os batalhadores rurais do interior do Rio Grande do Sul, como pequenos agricultores, aprendem com a escola da vida, trabalhando duro na terra, se tornam empreendedores do campo.

A família do (a) batalhador (a) forma o seu alicerce para o pertencimento de classe e na continuidade da moral. Pautadas em relações de reciprocidades defendem o trabalho como um valor moral ensinado desde a infância, no aprendizado prático do trabalho, com ênfase no sacrifício individual em prol da sobrevivência do grupo familiar.

Se associarmos a luta dos (as) batalhadores (as) brasileiros (as) ao tema cor, teremos além das condições insalubres de trabalho, o acréscimo do racismo velado

ou explícito que tem feito vítima a população negra, desde a escravidão. Esse povo que reza o rosário e segue as tradições da Igreja Católica, ou faz orações com a Bíblia e segue os dogmas da Igreja Evangélica, tudo o que busca é livrar-se do sofrimento, da pobreza, da discriminação e da exclusão social. Deposita em seus filhos a esperança de tempos melhores, como se pode observar no texto a seguir:

Na medida em que os filhos de Laura foram crescendo, ela teve a oportunidade de pôr em prática o que havia aprendido na igreja e ensinar a eles a desejarem uma vida melhor, mesmo sendo negros, pobres e moradores da periferia (SOUZA, 2012, p. 177).

Para serem aceitos em grupos, em razão de sua cor da pele, por sua negritude, os filhos da classe batalhadora negra têm que submeter-se ao embranquecimento, isto é, a um processo simbólico imposto aos negros (as) pelas formas de vida, pelos costumes da classe dominante, como condição para a ascensão social e para o reconhecimento, nas palavras de Souza (2012, p. 184) “a condição para o reconhecimento do negro como digno passa pelo embranquecimento”.

A questão do embranquecer tem a função de resguardar os (as) negros (as) do racismo. Como um passaporte obrigatório, para ser bem-sucedido, “apesar de”, Souza (2012, p. 185), carregar a marca que o discrimina, que o distingue, a marca da escravidão, a cor negra.

A mulher negra sofre ainda mais com o racismo estético, pois seus traços fenotípicos não fazem parte da beleza estética valorizada. O alisamento do cabelo é a primeira tentativa de se aproximar da estética valorizada. A batalhadora negra precisa cuidar de sua imagem para ficar à altura na competição no mercado de trabalho e no matrimonial. A mulher acumula o duplo prejuízo de ser mulher e negra.

No próximo tópico será abordado a educação como possibilidade de construção de uma estratégia de resistência à essa dupla minoria, mulher e negra, ocupando os espaços educacionais em todas as instâncias, mas principalmente no ensino superior.

3 TEMAS EM DEBATE

3.1 A Educação como Espaço para a Resistência

A educação como um direito social de todos para Freire (2003), deve ser compreendida no reconhecimento à diferença, na implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas que visem à superação das desigualdades sociais e raciais. O Brasil, país marcado pela desigualdade socioeconômica, pela diversidade cultural e racial, em suas práticas e políticas educacionais oferecidas aos setores populares necessita reconhecer a interferência das diferenças étnicas e raciais como determinantes nas condições de vida e trajetória de seu povo.

A esse respeito se posiciona Kabengele Munanga, (2005, p.17-18):

Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Nesse sentido a educação é um campo rico para a compreensão dos fenômenos sociais constitutivos das diferenças que legitimam a exclusão do diferente, das raças e dos gêneros. Para autores como Vieira e Silvério (2004, p. 2) na captação desses acontecimentos abarca:

Compreender de forma sistêmica a educação requer, sobretudo, muita atenção sobre as transformações em curso nas sociedades contemporâneas; mudanças, na perspectiva de alguns teóricos e intérpretes, de um certo paradigma que se consolidou por intermédio do estranhamento do diverso, da hierarquização das raças e da construção de um único parâmetro de referência: homem-branco-cristão-heterossexual-ocidental.

Segundo esses autores as transformações ocorridas na educação e na sociedade brasileira, emergiram da formulação política dos movimentos sociais, negro⁶ e indígena, surgidos ao final da década de 1970, com propostas atualizadas

⁶ Movimento negro: entidades reivindicadoras da identidade e da cultura afrobrasileira, defensoras de atividades religiosas, políticas, sociais e culturais com vistas à construção de uma sociedade igualitária que respeite as diferenças e a pluralidade humana. (Vieira; Silvério, 2005, p. 4).

e desveladoras dos contornos das políticas públicas, com seus moldes universalistas e promotoras da desigualdade social ancorada em placares das diferenças étnicas e raciais. É no bojo dessas realidades que se inserem as discussões das Leis 10639/03 e Lei 11645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena.

Os diversos sistemas políticos (Regime Militar em 1964, o Governo Civil em 1985, a Nova República de 1985-1990, etc), desenvolvidos no Brasil desencadearam um processo de redemocratização da vida política brasileira e proporcionaram o nascimento de reivindicações identitárias construídas por sujeitos políticos compostos por grupos identitários definidos por peculiaridades involuntárias, como os traços fenotípicos e as características culturais, tais como raça, etnia e gênero, com difíceis possibilidades de alterações na trajetória de vida dos indivíduos pertencentes a esses grupos.

Xavier; Dornelles (2009) destacam a importância da reflexão sobre a Lei 10.639/03, ao considerarem ausente no debate parlamentar a questão do significado da educação escolar na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. E pontuam:

Em vigência há mais de cinco anos, a Lei 10.639 assegura e legitima iniciativas interessadas em inaugurar, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, novas práticas pedagógicas, repensar os programas do ensino da história e debater as lacunas na produção historiográfica destinada aos alunos da educação básica. Desafia, portanto, professores, historiadores e pesquisadores do campo da educação a ampliar a produção de conhecimentos sobre a temática e promover o debate científico sobre o significado da nossa herança cultural africana e do papel do negro na construção da nossa identidade social. Debate que pode promover mudanças na concepção de ensino e nas práticas pedagógicas vigentes nas escolas. (XAVIER E DORNELLES, 2009, p. 570).

Sobre a demanda por mudanças na concepção de ensino e práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, por conta dos novos grupos sociais que passam a inserir-se nelas, ou ainda por isso mesmo, em decorrência dos novos temas a serem discutidos para que se compreendam e respeitem as diversidades de nossos alunos, trazemos as propostas da teórica americana, bell hooks, uma intelectual negra engajada com as questões de gênero e de raça.

Essa autora bebeu nas fontes do educador brasileiro Paulo Freire e, adotando as premissas deste, hooks propõe a educação como prática de liberdade onde a

posse do conhecimento seja igualmente de todos e no agir e refletir sobre a realidade haja a condição para a mudança do mundo. Como professora no ensino superior americano se dedicou a entender questões que lhe são pertinentes e reflete:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2013, p. 50).

Essa autora afirma que ao questionar as dimensões de dominação, do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização norte americana, encontrou nas concepções e práticas de Paulo Freire os argumentos para a construção de uma identidade negra como resistência, “num processo transformador de pensamento crítico” hooks, (2013, p. 66). O processo de conscientização pelo qual passou a levou a se posicionar politicamente diante de suas circunstâncias, enquanto mulher, negra e pobre. A conscientização entendida como prática cotidiana de ruptura com os discursos de poder que permeiam a sala de aula.

Ao ser questionada sobre o que pensava Paulo Freire sobre o racismo e o sexismo, hooks (2013, p. 81) cita um trecho do texto “Por uma pedagogia da pergunta”, para dizer que Paulo se posicionou a favor de todas as minorias, de todos os oprimidos e que o mesmo criticou severamente todas as formas de racismos e machismos.

Retomando a questão da educação universitária para grupos oprimidos, hooks (2013), fala de seu desejo de encontrar na academia mais alunos de origem pobre e/ou negros/as. Contudo, admite que em sua experiência como professora, tenha encontrado poucos alunos originários dos meios populares. Em seu ponto de vista isso se deve ao modo como a política de classes com suas lutas e tensões decide quem receberá ou não diplomas universitários. Ainda que a autora trate de um contexto específico, dos Estados Unidos, podemos adotar essa hipótese para o contexto brasileiro.

No enfrentamento dessa realidade, no Brasil, a educação em todos os níveis de ensino, para negros (as), surge como uma das formas possíveis de mudanças sociais e, propicia as condições defendidas por Paulo Freire em seus escritos sobre a educação, principalmente em *“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à*

prática educativa” quando diz que: “A educação é uma forma de intervenção no mundo” Freire (1996, p.38) Nessas circunstâncias, pode emergir a formação de um discurso de resistência, na medida em que os súditos mudam de lugar. Esses, longe da opressão, constroem capacidades e escrevem a própria história como sujeitos. Esse simples gesto de escrever para e sobre si mesmo tem uma profunda significação política.

Nesse ponto, inserimos para o diálogo, as ideias produzidas por Theodor Adorno nas décadas de 1959 e 1969, onde analisou as questões educacionais após Auschwitz, concluindo que “A educação não é necessariamente um fator de emancipação”. (ADORNO, 1995, p. 9). Portanto, haveria o imperativo de uma crítica permanente dos processos sociais e educativos, em busca de compreensão daquele passado sombrio e, também como forma de avaliação dos prejuízos acumulados no presente, para evitar a repetição do mesmo. Referindo-se à educação, Adorno postulou que o processo formativo pautado pela determinação social estaria ameaçado em seus princípios éticos se, simplesmente estivesse baseado na estratégia do "esclarecimento" da consciência, sem considerar as formações sociais, que objetivam a educação como capacitação para conhecimentos técnicos.

A Escola de Frankfurt, ou Teoria Crítica como ficou conhecida, nos anos de 1924, contou com vários cientistas sociais alemães, mas na atualidade, a Teoria Crítica tem como principais expoentes, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Tendo como finalidade principal compreender a relação entre teoria e a prática, Adorno postulou uma teoria social com enfoque na abordagem formativa e pela ponderação educacional com foco no político-social, ou seja, uma educação como postura política. Para entendermos a posição assumida por Adorno, referente à educação e como crítica social, atentemos para o texto a seguir:

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? [...] O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente a emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pode um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrario da emancipação, a barbárie. O nazismo

constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (ADORNO, 1995, p. 14).

A crítica de Adorno concentra-se nos modos de produção social, a partir do sistema de capitalismo tardio da época, onde o processo formativo passou a ser refém das oscilações econômicas. O objetivo da Teoria Crítica é então, avaliar a formação social em que se isso ocorre e desvendar essas condições para interferir sobre estas. A esse respeito, argumenta Adorno (1995, p. 11):

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

A adoção da Teoria Crítica de Adorno para pensarmos a questão educacional brasileira faz-se atual e possibilita o diálogo entre os autores que temos trabalhado nesse estudo, como Paulo Freire (1996), ao dizer que a educação é uma forma de ação no mundo e que para tal é preciso instrumentalizar os oprimidos (as), conscientizando-os/as para a leitura da realidade social e paramentando-os/as para a ação política, como sujeitos da história.

Com a Teoria Crítica de Adorno podemos conversar também com bell hooks (2013), ao postular a educação como prática de liberdade. Ao falar especificamente sobre a educação superior para a classe trabalhadora, pontua:

Mas aqueles entre nós que vêm da classe trabalhadora não podem deixar que o antagonismo de classe nos impeça de adquirir conhecimento, progredir na hierarquia acadêmica e gozar os aspectos satisfatórios do ensino superior. O antagonismo de classe pode ser usado construtivamente, não para reforçar a noção de que os alunos e professores originários da classe trabalhadora são “corpos estranhos” e “intrusos”, mas para subverter e desafiar a estrutura existente (HOOKS, 2013, p. 243).

Para hooks (2013), nossa intervenção como pesquisadores (as) e professores (as) na educação, deve ser pautada pelo desafio do *status quo* e pelo questionamento da forma como se dá o processo pedagógico e pela não aceitação de nossa autorepresentação, como mulheres negras, da classe trabalhadora, costumeiramente moldada por interesses elitistas. Como estratégia pedagógica, é preciso desenvolver espaços em sala de aula, onde cada voz possa ser ouvida e a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada.

É nesse espaço que a mulher negra, como sujeito subalterno, aprende a falar, a escrever, a questionar, a criticar o estabelecido e a resistir. Essa é uma forma de educação embasada numa pedagogia engajada, com o perfil formativo para a conscientização, que abre espaços não só para as mulheres negras, mas espaços para todos (as).

3.2 Por Que a Ação Afirmativa: O Sistema de Cotas nas Universidades

Para compreendermos a questão da Ação Afirmativa: o Sistema de Cotas nas Universidades torna-se relevante descrever o movimento que a estruturou. Assim, apresentamos a entrevista com Kabengele Munanga, concedida a Pedro Jaime e Ari Lima, no ano de 2013, resultada no texto: “Da África ao Brasil, Entrevista com o Prof. Kabengele Munanga”. Este antropólogo de origem africana se dedicou a pesquisar a situação dos negros (as) brasileiros (as) e a condição para o processo de constituição identitária destes (as), desde o ano de 1975, quando aqui chegou para fazer seu doutoramento em Antropologia, na Universidade de São Paulo – USP. Após concluir seu doutorado, com a expectativa frustrada de retornar ao seu país, nos contemplou com o seu “olhar novo” para fazer emergir o debate sobre as questões raciais brasileiras, de um lugar ímpar:

[...] a partir do viés de sua origem africana e da “geografia” de seu corpo negro, exceção nos corredores e espaços acadêmicos nos quais passou a circular. Desde então, pôde compreender por dentro, ao mesmo tempo em que olhava de fora, o dilema das relações raciais no Brasil. (MUNANGA, 2013, p. 588).⁷

Em seu percurso, como um pesquisador de olhar duplo, isto é de “fora” como africano e de “dentro” como afro-brasileiro, Kabengele elaborou e publicou em 1988: “Negritude: usos e sentidos” com o objetivo de contribuir para a conscientização e mobilização de estudantes em geral e jovens afrodescendentes sobre a importância da compreensão dos conceitos de negritude e da geografia do corpo negro. Ao refletir sobre o corpo negro, Munanga (2013, p. 534), descreveu:

Esse corpo negro, com seus atributos morfológicos como o cabelo crespo, os lábios grossos e o nariz achatado, tem de ser aceito e assumido com orgulho. É necessário conhecer o que foi feito dele na história da humanidade, para que se possa entender a persistência do racismo nas instituições, na cultura, na educação e nas relações cotidianas.⁸

Em sua observação cotidiana no universo acadêmico, Munanga se deparou com a dificuldade de encontrar nesse circuito a presença de negros (as). Sobre a questão, Munanga diz: “Nós, enquanto estrangeiros vindos da África e vivendo num

⁷ Trecho extraído de entrevista concedida por Kabengele Munanga a Pedro Jaime e Ari Lima.

⁸ Loc. Cit.

meio universitário quase exclusivamente branco [...] Com o tempo, começamos a descobrir os raros negros e as raras negras que trabalhavam ou estudavam na USP.” (MUNANGA, 2013, p. 535).

Diante da realidade da quase ausência de negros (as) nesta universidade, Munanga se incomodou com a falta de discussão sobre os fatores impeditivos dessas presenças e também pode verificar que nada era dito sobre o preconceito ou discriminação racial em nosso país. No que concerne ao racismo brasileiro só veio a entrar em contato por intermédio das bibliografias de uma disciplina que cursou e, com o olhar e ouvidos de quem chega para tentar desvendar o que está latente.

Nesse desvelamento da realidade, Munanga critica o tratamento da polícia brasileira aos jovens negros (as) e diz só poder compreender por ser negro e pai de jovens negros (as), como se dá o cotidiano destes ao serem abordados pelos nossos agentes da lei. Todavia, assevera ter percebido mudanças nesses quase quarenta anos de sua estadia aqui, contudo, critica e aponta a persistência da ideia do mito da democracia racial e do preconceito como exclusivamente de classe socioeconômica.

Kabengele Munanga busca explicitar a problemática racial no Brasil na atualidade, a partir de uma perspectiva histórica das relações desenvolvidas entre negros e brancos:

[...] penso que a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 conferiu aos negros uma liberdade formal ou jurídica, mas que não foi acompanhada por uma liberdade material e substancial. Escravos de ontem, eles se transformaram nos negros de hoje, em sua maioria ocupando as mesmas posições subalternas outrora reservadas aos escravizados. Foram impedidos, por preconceitos e práticas discriminatórias, de se integrar na sociedade de classe nascente, cujas melhores oportunidades de trabalho foram aproveitadas pelos trabalhadores imigrantes. Daí a necessidade de uma nova e verdadeira abolição que os tire de uma nova escravidão. (MUNANGA, 2013, p. 536)⁹

Na perspectiva de Kabengele, a conquista de uma verdadeira abolição, perpassa necessariamente pela libertação dos grilhões do escravismo e das consequências de todas as formas de racismos que norteiam as interações

⁹ Ibidem.

cotidianas entre negros (as) e brancos (as) e perpetuam a condição de desigualdade de que são vítimas os negros (as), em nossa sociedade brasileira.

Em “Estratégias e políticas de combate à discriminação”, no capítulo “O anti-racismo no Brasil”, Munanga (1996), se pronunciou a favor das ações afirmativas, compreendendo-as como: “uma via privilegiada para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil”, e argumentando que foi no ano de 1995 em comemoração nos diversos pontos do Brasil, do tricentenário de morte de Zumbi dos Palmares que alguns pesquisadores do Núcleo de Consciência Negra da USP, inconformados com a situação de desigualdades raciais e a exclusão enfrentada pela população negra brasileira, propuseram a organização de um seminário internacional, em que se pudesse pensar e discutir possíveis caminhos para a criação das políticas de ação afirmativa a exemplo dos Estados Unidos. Relembrando esses acontecimentos:

Os Estados Unidos sempre serviram de espelho comparativo das relações raciais na sociedade brasileira, mas surpreende que o debate sobre cotas ou políticas de ação afirmativa em benefício da população negra naquele país só veio bater às portas do Brasil quase meio século depois, (MUNANGA, 2013, p. 538).¹⁰

Tal atraso, na visão de Kabengele, talvez possa ser atribuído tanto pelas sequelas do mito da democracia como impedimento para as discussões sobre a exclusão racial em nosso país, desenvolvida em duas vias: pelos que excluem e pelos excluídos. Ou também pautada por um pensamento de que a transformação social poderia advir pela via socialista; ou ainda regulado pela noção de discriminação e exclusão de origem somente socioeconômica. Nesse contexto, não eram pronunciadas as palavras "ação afirmativa" e "cotas", nem entre os pesquisadores das relações raciais brasileiras e tampouco entre os ativistas negros.

Cabe ressaltar, de acordo com esse autor, que mesmo em meio à negação de uma condição de exclusão racial oficial experimentada pela população negra, no Brasil, em seu ponto de vista houve uma ruptura com o pacto do silêncio sobre essa realidade, surgindo o momento para o debate sem reservas, a partir da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban na África do Sul em 2001. A partir de então, essas

¹⁰ Idem Op. Cit.

temáticas passaram a fazer parte do vocabulário de acadêmicos, de militantes e políticos brasileiros.

Ainda de acordo com Munanga (2013), como consequência desse debate, a Assembleia do Estado do Rio de Janeiro adotou como lei o sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para beneficiar negros e brancos egressos de escolas públicas. Seguindo o exemplo, a Universidade da Bahia, no mesmo ano adotou as cotas para negros, nessa universidade. Já as universidades paulistas, USP, Unicamp e Unesp, lançaram mão do discurso do mérito e excelência para a não implantação do sistema de cotas nestas. A Unicamp após ter sido pressionada por alguns segmentos sociais adotou o sistema de bônus no vestibular, enquanto a USP optou pela adoção do sistema de inclusão social. Essas duas universidades entenderam que desta forma estariam promovendo a inclusão sem colocar em risco o que defendiam como mais relevante na universidade pública: o mérito, a qualidade e a excelência do ensino superior brasileiro.

Ao ser perguntado por Pedro Jaime e Ari Lima sobre o que pensa a respeito dos avanços nas dimensões das ideias e da política referente às ações afirmativas, Kabengele Munanga respondeu:

O voto unânime dos ministros do STF, em abril de 2012, em favor da constitucionalidade das cotas nas universidades brasileiras, foi um divisor de água determinante. Graças a esse voto, o projeto-lei das cotas pôde ser votado pelo Congresso Nacional e promulgado em agosto de 2012 pela Presidenta da República na forma da Lei n. 12.711. Este fato abriu o caminho da discussão sobre as políticas de ações afirmativas em universidades estaduais, como as paulistas, que, além de outros motivos, hesitaram por acreditar que as cotas poderiam mesmo ser consideradas anticonstitucionais. Nesse sentido, a afirmação da constitucionalidade das cotas e das políticas de ação afirmativa no Brasil representa um avanço político-jurídico importante. Se a constitucionalidade das cotas não tivesse sido aprovada pelo STF, teria sido um grande retrocesso para as universidades que não esperaram a avaliação do Supremo e uma grande conquista para as que não quiseram debater a questão. Do meu ponto de vista, o país inteiro saiu ganhando, pois se não fosse o debate sobre as cotas, as universidades que adotaram cotas ditas sociais não o teriam feito (MUNANGA, 2013, p. 540-541).¹¹

Em síntese, para Kabengele Munanga foram os debates na academia, nos movimentos negros e nas instituições jurídicas brasileiras, que acabaram por

¹¹ Ibidem.

mobilizar as instituições de ensino público superior a tomarem parte nessas discussões e a admitirem a necessidade de algum tipo de política de inserção da população negra ao ensino universitário. Por outro lado, a entrada de estudantes negros (as) nos programas de pós-graduação acirrou as discussões em torno de temas sobre a identidade negra, as pesquisas sobre personalidades negras, os estudos das relações raciais e gênero, como uma nova demanda às diferentes disciplinas da academia.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial composto por diferentes organizações políticas e culturais negras, em 1978 reuniram-se em São Paulo para pleitear a igualdade de tratamento e de oportunidades para a população negra brasileira em decorrência da discriminação racial no país.

[...] nos anos 70, já não era o “preconceito racial”, mas a “discriminação racial” o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser atribuída às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o establishment branco, governo, e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 2003, p. 248).

Para esse autor foi só a partir da Constituição Federal Brasileira (CF) promulgada em 1988 e, talvez não por coincidência, ano do centenário da abolição que a questão da discriminação contra as minorias étnicas foi possível de ser abordada de forma aberta e repudiada por legisladores. Tanto que a CF no art. 3º defende um país sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Enquanto que em seu art. 4º abomina o racismo e torna a prática de racismo, um crime inafiançável. O reconhecimento de que em nosso país há diferentes racismos mobiliza diversos movimentos sociais, principalmente os movimentos negros brasileiros que passam a reivindicar políticas compensatórias aos grupos que sofrem ou sofreram diversas discriminações.

Como estratégias compensatórias foram criadas as ações afirmativas, como um conjunto de ações, programas e políticas que objetivam reduzir as consequências da discriminação em função de raça, sexo, religião, deficiência física ou quaisquer fatores que incidam na desigualdade. As ações afirmativas são políticas de inclusão de grupos sociais marginalizados como intuito de oportunizar-lhes acesso aos bens da sociedade brasileira contando com auxílios

compensatórios. Sobre a questão se pronuncia Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 6-7):

[...] os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

Os Projetos de Lei de Cotas PL nº. 73/1999, 1.313/03, 3627/04 e 615/05, são passos dados na direção de buscar garantir vagas nas universidades públicas aos alunos egressos do ensino médio público, à população negra e indígena, no sentido de oferecer a igualdade de oportunidades a todos, conforme as seguintes proposições:

[...] propõe que as universidades públicas reservem 50% cinquenta por cento de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio [...] [...] o Projeto de Lei nº 3627/04 institui Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação Superior [...]. [...] o PL 615/05, dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos e o PL 1.313/03, [...] que institui o sistema de cota para a população indígena nas instituições de ensino superior. (CAMARA DO GOVERNO BRASILEIRO, 2005, p. 01).

A reserva de vagas no ensino público universitário, para as diferentes etnias brasileiras, justifica-se segundo as palavras dos relatores dos textos das leis, em que afirmam:

Todos os estudos recentes, de distribuição de riquezas no País mostram que essa distribuição não é neutra. É fato que a população negra e os povos indígenas têm sido sistematicamente excluídos ao longo da história, justificando a adoção de políticas afirmativas no sentido da superação dessa situação. A adoção das políticas de reserva de vagas na educação constituiu-se em uma das formas mais importantes na adoção de políticas afirmativas para essas etnias. (CAMARA DO GOVERNO BRASILEIRO, 2005, p. 02).

A necessidade de trazer para o nível superior esse debate se faz presente nesse importante período histórico face às discussões e implantações das políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira, como as

LEIS 10639/03 e 11645/08. A Lei 10639 decretada e sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (PLANALTO DO GOVERNO BRASILEIRO, 2003, p.1).

Assim são acrescentados à Lei 9.939/96 os artigos 26-A, 79-A e 79-B tornando-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições brasileiras de educação do ensino fundamental e médio, sejam elas públicas ou particulares. Em 10 de março de 2008 a Lei 11645 vem alterar novamente a LDB 9.394, já modificada no ano de 2003 pela Lei 10639, desta vez para incluir a obrigatoriedade também do ensino da História e Cultura Indígena. As modificações nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) reconhecem não só a importância dos negros e indígenas na formação social brasileira, como evidenciam a participação histórica destes grupos sociais.

Pela primeira vez, na história do Brasil, acena-se romper com a barreira do silêncio que paira sobre o racismo. Felizmente, as alternativas para a superação desse mal tendem a entrar na pauta da agenda nacional. Evidentemente, as cotas não são a panacéia para todos os problemas advindos da desigualdade racial, mas são o início. Entre escolher um programa de cotas ou nada, seguramente um programa de cotas. (DOMINGUES, 2005, p. 175).

As Leis 10639/2003 e 11645/2008 mesmo centradas em outros níveis de ensino da educação brasileira acabam por promover as discussões em torno do ensino superior e denunciam realidades cotidianas da educação no Brasil. Ao inserirem marcadores da diferença educacional como estruturantes das relações instituídas entre a educação e a sociedade não só redimensionam os processos educativos nos diferentes níveis, como constroem novas formas possíveis de relação para as gerações futuras e possibilitam reivindicações identitárias aos novos atores sociais circulantes nos espaços das universidades brasileiras em nossos dias atuais.

As mulheres negras, objeto específico desse estudo, a população negra em geral e a população indígena, segmentos excluídos por um longo período, principalmente do ensino superior, talvez possam se tornar presentes onde antes não eram vistos (as).

A Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 cria um Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial ao reafirmar o imperativo de o Estado desenvolver políticas públicas visando garantir saúde, educação, cultura, esporte, lazer, liberdade de consciência e de crença, culto e religião, acesso à terra e moradia, acesso ao trabalho e aos meios de comunicação, como direitos essenciais à população negra.

O fato é que mesmo tendo sido dispostas como Lei, a política compensatória em forma de cotas para a população negra, tem provocado intenso debate entre acadêmicos e a sociedade civil. No embate entre os a “favor e contra”, continuam as tensões e discursos para justificar suas posições.

Guimarães (2003) aponta como um jogo entre dois interesses como a causa da resistência da sociedade civil brasileira em aceitar a necessidade das políticas de ação afirmativas adotadas pelo governo. Em primeiro lugar, a contraposição se dá entre os interesses diretos e materiais de famílias negras de classe média em condições formais para o ingresso na universidade, sem contudo, contar com capital financeiro e cultural para tal, de outro lado, as famílias de classe média em sua maioria branca, mas não totalmente, que vêm no vestibular uma via apropriada de inserção ao ensino superior. Também compartilham dessas ideias professores universitários que dizem temer pela qualidade do ensino público, quando estão defendendo sua própria posição social. Os principais argumentos utilizados pelos professores das universidades públicas:

[...] contra as políticas de ação afirmativa para negros é a de que a flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades. (GUIMARÃES, 2003, p. 262).

Outra forma de interesse em jogo é a de ordem cultural e moral apresentado por intelectuais brasileiros como Peter Fry (1995-96); Ivone Maggíe (1999) que se dizem temerosos pela adoção oficial de políticas raciais com o argumento de que ainda de modo honroso, as cotas viriam para corrigir desigualdades passadas e como política compensatória pautada em categorias raciais pode mascarar o problema e não resolvê-lo efetivamente. Sobre essa questão Guimarães, (2003, p. 263), pontua:

Aparentemente, para esses intelectuais, as desigualdades de classe, ou seja, aquelas que se constituem sem qualquer reforço legal por parte do Estado, mas pelo jogo difuso das discriminações e estereotípias, parecem ser as únicas. Por isso, mesmo, um dos

argumentos desses intelectuais é a relação de benignidade da situação racial brasileira, a sua particularidade e a “democracia racial” que vige entre nós, ainda que na forma de “mito”. Entre nós, alegam, não há apenas brancos e negros.

Os argumentos acima podem ter apenas efeitos discursivos sobre os que se colocam a favor das políticas afirmativas, para desarticular o que realmente está em pauta: “o sistema de classificação racial brasileiro” (GUIMARÃES, 2003, p. 264)

Para Yvonne Maggie e Peter Fry (2004), os argumentos contra as políticas de cotas para “negros e pardos”, podem ser apreciados nas palavras desses autores, a seguir:

[...] estamos convencidos de que seja possível "corrigir" séculos de desigualdade de qualquer ordem, racial ou não, por meio de uma política de custo zero. Afinal, a política de cotas não tem custo material algum. Os nossos "nativos" indicaram muitos custos de outra ordem. [...] Iniciativas de ação afirmativa oriundas da sociedade civil produzem conseqüências semelhantes para aquelas poucas pessoas envolvidas. Mas quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar. O impacto sobre a sociedade como um todo não pode ser subestimado [...]. (MAGGIE; FRY, 2004, p.07).

Os teóricos acima citados asseveram ainda que a solução “universalista” não se esgotou e que os governantes brasileiros poderiam resolver a questão sem adotar medidas norteadas pelo racismo. Estas seriam políticas direcionadas aos pobres, o que certamente beneficiaria aos negros. E argumentam (MAGGIE; FRY, 2004, p.07):

O argumento de que as cotas acabarão incentivando animosidades “raciais” não pode ser facilmente descartado, porque a sua lógica é cristalina. Não se vence o racismo celebrando o conceito “raça” sem o qual, evidentemente, o racismo não pode existir.

Sobre a questão do uso do conceito “raça”, inclusive grafado entre aspas também por Guimarães (2003), este esclarece que só então poderemos abrir mão do conceito “raça” quando em nossa sociedade: “não houver identidades raciais”; quando as desigualdades, discriminações forem banidas em termos “tecnológicos, sociais e políticos”, que resultariam em conquista de direitos aos grupos socialmente oprimidos (GUIMARÃES, 2003, p. 50).

Sobre a problemática das ações afirmativas para a população negra brasileira também se pronunciam a favor, Xavier e Dornelles (2009), no texto “O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na

construção da identidade cultural e étnica no Brasil” em concordância com Guimarães (2003) argumentam:

Por meio desse jogo discursivo revela-se a resistência de setores da sociedade brasileira às políticas de reconhecimento, valorização e reparação das injustiças sociais a que, historicamente, a população negra foi submetida. Ao desconsiderar o que é a igualdade numa situação de desigualdade, esse discurso solapa o sentido político das ações afirmativas para a superação do racismo, construção da identidade étnica da população negra e da democracia participativa. (XAVIER E DORNELLES, 2009, p. 177).

Petrônio Domingues (2005), historiador e professor, em seu artigo “Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica”, como o próprio título sugere, se coloca a favor das políticas de ações afirmativas para negros (as), através da instituição de um programa de cotas raciais, principalmente nas universidades públicas, devido ao quadro de desigualdade racial nas oportunidades educacionais do Brasil, como um país de segregação racial não declarada, ainda que os indicadores sociais ilustrem números bem matizados pela cor do racismo.

Segundo a pesquisa "Mapa da população negra no mercado de trabalho no Brasil", realizada pelo Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), em 1999, um homem negro na região metropolitana de São Paulo recebe 50,6% do rendimento médio mensal de um homem não-negro. A situação da mulher negra é mais dramática. Ela recebe 33,6% do rendimento médio mensal de um homem não-negro. A taxa de desemprego na região metropolitana de São Paulo é de 16,1% para os não-negros e 22,7% para os negros (DOMINGUES, 2005, p. 165)

Para demonstrar que o preconceito interfere na qualidade de vida da população negra, Petrônio Domingues apresenta a pesquisa de Maria Inês Barbosa realizada na cidade de São Paulo em 1998, apontando os seguintes dados:

Em 1995, a projeção da expectativa de vida do brasileiro, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 64 anos para os homens e 70 anos para as mulheres. No seu trabalho, Maria Inês mostra que, na cidade de São Paulo, os negros não chegam a atingir essa média. Segundo ela, 63% dos homens negros e 40% das mulheres negras morrem antes de completar 50 anos. A distribuição populacional no espaço geográfico da cidade de São Paulo é segregada racialmente. Baseado nos dados do IBGE, Maria Inês inferiu que em Moema, um dos bairros conceituados de São Paulo, 7,9% dos moradores são negros; já o Jardim Ângela, conhecido pela violência, tem 53,3% de residentes negros. (DOMINGUES, 2005, p. 165).

No ano de 2013 o Jornal Folha de São Paulo publicou uma matéria com o título “A Taxa de pobreza é mais alta entre negros” e afirmou que nas duas maiores metrópoles brasileiras, São Paulo e Rio de Janeiro, 44,4% da população negra residente nessas cidades, em números aproximados há 5 milhões de pessoas, vivendo abaixo da linha de pobreza. Segundo o professor Marcelo Paixão da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), a taxa de pobreza entre negros é 48,99% mais alta que entre brancos. Nesse estudo constatou-se que tanto em São Paulo como na cidade do Rio de Janeiro há maior taxa de indigência entre negros, 10,1% e entre não negros 7,5%. A pesquisa demonstra ainda que, nessas regiões os negros ganham salários mais baixos e são menos alfabetizados do que os brancos. Na cidade de São Paulo o rendimento mensal de não negros era 126% maior que o dos negros. Na cidade do Rio de Janeiro, as mulheres não negras recebiam salários 105% a mais que as mulheres negras. (FOLHA DE SÃO PAULO, OPINIÃO, TENDÊNCIAS E DEBATES, 01/06/2013).

Em março de 2012 a Secretaria dos Assuntos Estratégicos (SAE), do governo federal apontou que 51% da população brasileira é formada por negros. Contudo, apenas 20% destes brasileiros recebem mais de dez salários mínimos. E que apenas 20% destes brasileiros chegam a frequentar e concluir uma pós-graduação no país. Com base em dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar), 13% dos negros com idade a partir de 15 anos ainda são analfabetos. Na região Nordeste do país estão concentrados 21% de analfabetos entre a população negra, o maior índice nacional, seguidos da região Norte e o Sul com 10%, a região Centro Oeste com 9% e a Sudeste, com 8%. A faixa etária a partir dos 65 anos é a mais atingida, principalmente no Nordeste, são 57% da população negra com idade a partir de 65 anos que não sabem ler nem escrever.

Esses números uma vez mais denunciam a centralização da pobreza entre negros e principalmente a condição que ocupa a mulher negra, discriminada por sua cor e pelo seu gênero, na sociedade brasileira, marcadamente patriarcal e sexista. Assim sendo, as políticas de ações afirmativas, em suas modalidades de cotas nas áreas da educação superior, se mostram como mecanismos urgentes e necessários de combate à desigualdade racial.

Retomando Petrônio Domingues:

Com a política de ações afirmativas, é a primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois, em toda a história do Brasil, essa população sempre foi alvo de políticas que a desfavoreciam. O que dizer de quase trezentos anos de escravidão? Quem foram os beneficiados? O que dizer da política imigrantista, do final do século XIX e início do século XX? Será que os beneficiados de tal política foram os ex-escravos e seus descendentes? São necessárias ações efetivas para enfrentar o problema da exclusão do negro no Brasil, mais do que “boas intenções”, retórica política e debates acadêmicos. (DOMINGUES, 2005, p. 174).

As cotas como uma única possibilidade de inserção dos negros (as) ao ensino universitário não são suficientes para erradicar todas as desigualdades raciais, porém, indicam o caminho para o debate. E para aqueles que se opõem a essa medida compensatória sem oferecer opções ao enfrentamento das injustiças educacionais a que tem sido vítima a população negra há muito tempo:

[...] não apresentar nada de alternativo para enfrentar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no campo educacional é fazer o jogo do opressor que, se de um lado, há 117 anos, decretou a abolição da escravatura no país, de outro, empreendeu (e empreende) uma política de exclusão e racismo. (DOMINGUES, 2005, p. 174).

As discussões sobre a validade das políticas de ações afirmativas, como a reserva de cotas no ensino superior têm produzido extenso e intenso debate, uma vez que de saída, para autores como Ferreira; Mattos, (2007) Munanga, (2005-2006), Domingues (2005), estas constituem um eficiente instrumento para garantir maior representação da população negra brasileira não só na universidade, como também em todos os níveis da educação. No auge desse debate se inserem as Leis 10639/03 e 11645/08. Sobre a Lei 10639/03 as autoras Maria do Carmo Xavier e Ana Paula Lacerda Dornelles, (Xavier; Dornelles, 2009) problematizam a importância da inserção do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental e médio como estratégia de luta pela inclusão social do negro. Nas palavras das autoras:

De forma inédita, a política educacional brasileira reconheceu a existência de uma lacuna de estudos sobre a história e a cultura africana nos currículos escolares e destacou o significado dessa ausência no processo de luta do negro brasileiro por sua inserção social. O reconhecimento oficial da expressiva e inegável contribuição da presença do negro e da cultura africana na formação da sociedade brasileira coloca-se como condição fundamental para desencadear um movimento de mudança do olhar da escola sobre a população negra. E nessa direção vale destacar o potencial da lei para estimular o debate sobre a matriz africana de nossa cultura e o

papel do ensino da história na formação do imaginário e das identidades nacionais. (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 914).

Autores como Sales Augusto dos Santos; Eliane Cavalleiro; Maria Inês da Silva Barbosa e Matilde Ribeiro, (Santos et. al, 2008) denunciam que em nosso país, a maioria dos homens brancos nascidos nas regiões Sul ou Sudeste conseguem níveis mais elevados de escolaridade e como conseqüência o realce social. Nesse processo se encontram em direção contrária as mulheres negras originárias das regiões Norte e Nordeste. Estas possuem baixa escolaridade e dificuldades de ascensão social. Ainda sobre a postura em favor das ações afirmativas refletem:

E não temos dúvida de que ela também ajudará a diminuir as desigualdades abismais que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem negras e mulheres. (XAVIER; DORNELLES, 2009, p. 915).

Na contemporaneidade a expansão do ensino público tem facilitado a conclusão da educação básica a negros e mulheres, o que demonstra uma mudança, posto que até a bem pouco tempo, esses grupos permaneciam excluídos em todos os níveis da educação do país. Tal mudança revela a necessidade da abrangência também para o ensino superior, pois as mulheres brancas que apresentam condições econômicas melhores já têm conquistado o acesso aos cursos superiores públicos. Ainda que estudos de Santos, Cavalleiro, Barbosa e Ribeiro (2008), demonstrem que essas inserções se evidenciam em cursos de baixo valor social, como psicologia, pedagogia, nutrição e enfermagem, ou seja, mesmo desvalorizados pelo mercado de trabalho e nos meios universitários, a presença de alunos (as) negros (as) ainda é inexpressiva.

Estudos de Santana; Backes (2013), buscaram analisar as conseqüências da educação superior nas identidades da população negra da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e concluíram que a educação universitária produz efeitos positivos na vida de alunos (as) negros (as) cotistas. Principalmente no que se refere à afirmação de suas identidades negras, provocando a desconstrução no discurso do colonizador.

Esses autores também verificaram que os (as) alunos (as) negros (as) cotistas, foram alvo de estereótipos e preconceitos, no cotidiano da universidade. A afirmação da negritude foi a estratégia utilizada por esses sujeitos, para dar conta

dessas tensões geradas nos espaços acadêmicos. Nesse movimento de empoderamento, foi possível soltar a voz. Além do mais:

Para os negros, significa uma segunda abolição – agora, uma abolição não das senzalas dos engenhos, mas da prisão da textualidade construída na narrativa do discurso da modernidade colonial. (SANTANA; BACKES, 2013, p. 48).

Em síntese, para as autoras acima, o acesso e a permanência da população negra ao ensino superior, no contexto pesquisado refletem na afirmação da identidade de sujeitos negros (as) cotistas e possibilitam a convivência da diversidade de grupos culturais que formam a sociedade brasileira.

Na pesquisa de Martins; Santos; Colosso (2013) encontramos a análise de publicações em psicologia, preferencialmente da psicologia social, sobre as relações étnico-raciais no período de 2000 a 2009, que pontuam a importância da construção desses conhecimentos em busca de compreensão para as temáticas como: a violência psicológica do preconceito e do racismo, a questão do legado social do branqueamento e seus efeitos psicossociais sobre a identidade étnico-racial de negros (as) e brancos (as) e o acompanhamento das consequências das políticas e dos programas de promoção e de equidade étnico-racial. Os dados levantados apontam que a noção de raça tem sido enfatizada por estudiosos que desejam compreender questões relacionadas às diferenças, à discriminação e às desigualdades. Sobre os achados de pesquisa consideram que:

A implantação e consolidação de práticas de promoção da igualdade étnico-racial dependem do conhecimento produzido sobre os condicionantes e a dinâmica de funcionamento dos comportamentos e modos de produção de subjetividades que sustentam e perpetuam o preconceito, a discriminação e o racismo. (MARTINS; SANTOS; COLOSSO, 2013, p. 131).

Para esses autores a Psicologia Social pode contribuir com a formação de profissionais diversos que atuem na desconstrução de ideias e práticas cotidianas, preconceituosas, discriminatórias e racistas, para que façam valer as leis e políticas de proteção e promoção de direitos de grupos estigmatizados no Brasil.

Uma pesquisa realizada por João B. H. Góis (2008), da Universidade Federal Fluminense (UFF), investigou as causas que contribuem para que as mulheres negras estejam em posições inferiores no ensino superior em relação às mulheres brancas. E conclui que mesmo com o avanço da escolarização feminina, no que se refere ao acesso e permanência ao ensino universitário, a inserção tem ocorrido de

formas distintas entre os diversos grupos raciais. Nas universidades pesquisadas, as mulheres negras que conseguem chegar lá, trazem consigo algumas desvantagens consideráveis.

De acordo com Góis (2008) elas ingressam na UFF com menor capital cultural, talvez devido a uma menor herança familiar e escolar. Elas são egressas do ensino público e por terem famílias com baixa renda, apresentam a necessidade de associarem o trabalho aos estudos, estudam à noite e, em sua maioria são moradoras de cidades mais pobres. Por conta dos fatores elencados acima, o ingresso das mulheres negras ao ensino superior, tem ocorrido em cursos de menor valor social, o que pode implicar futuramente em salários mais baixos, após a conclusão do curso. Desse modo, argumenta Góis (2008, p. 764):

[...] a inserção no sistema educacional não garante a elas necessariamente uma mudança substantiva na qualidade de vida, fato que nos remete de volta à discussão sobre inserção laboral, pois a aparente superação da discriminação no acesso às organizações escolares pode vir a ser praticamente desconstruída pelo tipo de inserção no mercado de trabalho.

Como proposta para a mudança dessa realidade, o autor sugere a inclusão nas pesquisas sobre a educação superior do país, de elementos que possibilitem conhecer o perfil do (a) estudante universitário (a) brasileiro (a) e na análise das desigualdades educacionais sejam considerados concomitantemente diversos marcadores, tais como, classe, gênero e raça e como esses temas estão relacionados na produção de hierarquias entre homens e mulheres, ricos e pobres e brancos e negros, em todos os níveis de ensino brasileiro.

4 AS MULHERES QUE FALAM AQUI

4.1 Vozes de Mulheres Negras¹²

E no princípio era o sujeito não sujeito, mas sujeitoado e silenciado...

Em a *Narrativa de si entre Antigos e Modernos*, Margareth Rago enfatiza a sua análise na narrativa autobiográfica da filósofa e teóloga feminista, Ivone Gebara que nos diz:

É deste bairro repleto de histórias, de pequenas histórias e dramas humanos, que tento escrever. É deste lugar que tento voar em direção a meu passado e fazer uma reflexão sobre o presente. O passado não tem as mesmas cercanias, a mesma música, as mesmas vozes, o mesmo cheiro do presente. Puxo o fio liberdade e o vou trançando com meu presente, esperando assim oferecer-me em leitura agradável aos outros. (GEBARA, 2005, p. 18, Apud RAGO, 2011, p. 5).

No ato de narrar a própria história, Ivone Gebara tece o fio da memória para elaborar lembranças de experiências, de vivências sociais e cotidianas capazes de ressignificar o presente e configurarem vários outros sujeitos em ação.

A historiadora Margareth Rago e a filósofa e teóloga Ivone Gebara colocam-se, em oposição à “relação de si para consigo” originadas no cristianismo, apropriando-se das ideias de Foucault e Deleuze apresentam-nos a “escrita de si” como uma das atividades constituintes das “estéticas da existência” e como uma das tecnologias pelas quais o indivíduo constrói sua subjetividade pautada em valores éticos e experimentada como prática de liberdade, oposta à sujeição. Como afirma Margareth Rago:

A escrita autobiográfica, nesse sentido, assume a forma de uma tecnologia feminista de si, que visa tanto a elaboração do próprio eu, escapando dos dispositivos biopolíticos de produção das individualidades, recusando a normatividade insistentemente imposta sobre nossos corpos, quanto a construção de uma nova relação com o outro, já que narrar a própria vida é também uma forma de abrir-se a um outro, ao contrário do que ocorreria com o diário íntimo. (RAGO, 2011, p.12).

¹² O tema abordado aqui está no artigo “Nós Mulheres Negras Podemos Falar”?, produzido em co-autoria com Marcos Antonio dos Santos Reigota, para o livro, até o presente momento, sem título definido, de Sandro Sayão, no prelo.

Tendo como ponto de partida a escrita de mulheres negras no Brasil contemporâneo, nosso artigo procura explicitar alguns dos textos, recentemente publicados, com os quais estamos dialogando na tentativa de responder a questão “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2012).

É sabido que as mulheres negras participam ativamente da construção social do país há várias gerações, e também é sabido que, nós experimentamos as piores condições educacionais, econômicas e políticas. No entanto também observamos o movimento plural, e dele participamos, de desconstrução desses estigmas e representações concentrando nosso trabalho na pesquisa sobre as mulheres negras escolarizadas que conseguem adentrar os diversos cursos universitários e tornarem-se professoras e pesquisadoras em diversas áreas de conhecimento. (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010).

Não podemos perder de vista a constatação histórica na qual as mulheres negras brasileiras vivenciam papéis sociais inferiorizados ou secundarizados, refletidos por desigualdades concretas e fornecedoras de matéria prima aos estereótipos e discriminações na vida cotidiana. Como aponta Jurema Werneck:

Essa representação, insuficiente, desfavorável, cruel, se constrói e se reitera a partir dos interesses e necessidades dos envolvidos nas disputas de poder entre diferentes segmentos sociais, participando dos diferentes mecanismos institucionais que constroem economias, políticas, direitos. Nessas disputas, desnecessário dizer, têm primazia a população branca e o gênero masculino. (WERNECK, 2012, p. 7).

No sentido contrário das representações de invisibilidade, violência, recusa e abandono, decorrentes do racismo patriarcal, Jurema Werneck argumenta que nós, mulheres negras, temos elaborado outras trajetórias possíveis provocando rupturas dos silêncios a que fomos expostas e quiçá alcançamos mais ouvidos, outros olhares e novos lugares.

Trata-se da mulher negra, sujeito singular construído a partir da validação política da raça, do sexo, do gênero e mais: da construção de diferenças e hierarquias entre humanos. E mais ainda em resistências. Múltipla, fruto de articulações entre heterogeneidades, mulher negra é sempre uma e, ao mesmo tempo, ela é quem representa – e são tantas! (WERNECK, 2012, p. 9).

Com o objetivo de tornar públicas representações e práticas racistas desenvolvidas e impregnadas na sociedade brasileira e com o intuito de combatê-

las, as mulheres negras ou negras descendentes, tornaram-se negras no sentido político da palavra e procuram fazer-se ouvir. Essas falas são originadas de lugares pouco frequentados por esses sujeitos políticos, como por exemplo, o mundo acadêmico e universitário. Nesse sentido nosso objetivo é procurar responder ao desafio da questão lançada por Gayatri Chakravorty Spivak, com alguns textos de “mulheres negras intelectuais brasileiras que produzem conhecimento e buscam promover revoluções ontológicas e epistemológicas” (Lima, 2012, p. 11). Para isso foi de fundamental importância para nosso trabalho o livro organizado por Denise Pini Rosalem da Fonseca e Tereza Marques de Oliveira Lima *Outras Mulheres, Mulheres Negras Brasileiras ao final da primeira década do século XXI* (Fonseca; Lima, 2012). Elas observam, em parceria com diversas mulheres, que ao se tornarem negras como novos sujeitos políticos em ação e construção, as mulheres negras pleiteiam a cidadania negada e seus direitos violados desde a colonização brasileira. Enfatizam a especificidade do saber popular, originado e experimentado na vida cotidiana, e apontam para a relevância da socialização do conhecimento que “recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos ‘subalternos’” (FONSECA, 2012, p. 17).

Nas palavras de Denise Pini Rosalem da Fonseca, as mulheres negras, “com estratégias distintas, são militantes das lutas de resistência política de muitos dos ‘subalternos’ brasileiros – atuais e históricos: racial, de gênero, de pertença sexual, social ou religiosa etc” (FONSECA, 2012, p. 17).

Como já observamos o termo subalterno que empregamos está pautado no debate provocado por Gayatri Chakravorty Spivak, em “Pode o Subalterno Falar?”, onde sua apresentadora e prefaciadora Sandra Regina Goulart Almeida afirma que, para Spivak (2012), o termo subalterno é utilizado para designar:

[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social. (ALMEIDA, Apud SPIVAK, 2012, P. 13-14).

Almeida citando Spivak (2012) discute a posição do intelectual pós-colonial argumentando que não pode haver ato de resistência, se ao falarmos pelo subalterno, o vemos como mero objeto de conhecimento e nos consideramos aptos para falar em nome dele ou dela posto que:

[...] há uma relação intrínseca entre o “falar por” e o “re-presentar”, pois em ambos os casos, a representação é um ato em fala em que há a pressuposição de um falante e um ouvinte. [...] o processo de fala se caracteriza por uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte e, [...] que esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer agenciamento, de fato, não pode falar. (ALMEIDA, Apud SPIVAK, 2012, P. 13-15).

Sobre a problemática da fala do subalterno e colonizado, a autora acima pontua que esta emerge pela/da voz de outros e, que o trabalho do intelectual engajado politicamente nessas questões, deve ser pautado pela criação de espaços para que o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido. E ao trazer para o espaço público, político e acadêmico, a história das mulheres indianas e da imolação das viúvas, pontua: (ALMEIDA, Apud SPIVAK, 2012, p. 18).

[...] o subalterno nesse caso em especial, a mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir. [...] à mulher intelectual que seu apelo final se dirige – a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual.

Referindo-se especificamente à imagem da mulher, e sobre a relação entre a mulher e o silêncio, ou ainda sobre as diferenças de raça e classe, Gayatri Chakravorty Spivak postula que o sujeito subalterno feminino continua na obscuridade em decorrência da ideologia de gênero que só tem feito manter a dominação masculina. Para essa autora a temática relacionada com a mulher negra apresenta-se ainda mais emblemática. Ela afirma que:

[...] se você é pobre, negra e mulher, estará implicada de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao Terceiro Mundo), a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. A estratificação necessária da constituição do sujeito colonial na primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria “cor” inútil como um significante emancipatório. (SPIVAK, 2012, p.110).

A autora de origem indiana, radicada nos EUA, chama-nos a atenção para o radicalismo humano-científico dos Estados Unidos e oeste europeu, argumentando que nesses lugares há um reconhecimento por assimilação, pela retirada em progresso ainda que em diversas formas, do consumismo da periferia compradora e pela exclusão das margens e, nesse contexto:

[...] a analogia da consciência de classe, mais do que a consciência de raça nessa área, parece ser histórica, disciplinar, e praticamente proibida tanto pela esquerda quanto pela direita. (SPIVAK, 2012, p. 111).

Gayatri Chakravorty Spivak fala da consciência de classe da “mulher subalterna, do sujeito subalterno” e pondera sobre a importância do resgate de informação em áreas antes silenciadas, contudo afirma ser este um trabalho delicado do intelectual que se propõe a fazê-lo, se “a longo prazo, se unir ao trabalho de constituição do sujeito imperialista, mesclando a violência epistêmica com o avanço do conhecimento e da civilização” (SPIVAK, 2012, p. 111-112).

Marco Aurélio Luz em *“Cultura Negra em Tempos Pós-modernos”* enfatiza a relevância das tradições africanas nas Américas, no contemporâneo:

[...] caracterizado pela crise e implosão do Estado-nação, positivista, produtivista moderno, e pela emergência do imaginário que alimenta a bacia semântica de novos valores que promovem as alianças comunitárias constituídas à sua margem em crescente expansão. (LUZ, 2008, p.14).

Segundo o autor entre as duas margens, a do Estado-nação europocêntrico e a da rede comunitária, há a criação de espaços para a interação das linguagens, valores e identidades, constituintes de contextos pluri-sócio-culturais. Desses contextos eclodem as pulsões sociais da pós-modernidade. Como característica primordial desse momento emerge a valorização da satisfação do desejo de estar-junto, ou como pulsão de sociabilidade, que surge para mitigar a angústia existencial humana, para os mistérios do viver.

No apogeu da modernidade no Brasil, com a industrialização, a ditadura Vargas, com a política do Estado Novo e a imposição dos valores imperialistas, a comunidade afro-brasileira “teve que caçar jeito de viver.” (LUZ, 2008, p.17).

Marco Aurélio Luz observa que passamos pela política do embranquecimento, pela noção ideológica de raça como tentativa de recalcar verdades dolorosas. “A noção de raça, funcional na problemática da discriminação, bloqueia a possibilidade de se perceber que o continente africano é formado por civilizações milenares que alimentaram as culturas da Afro-América”. (Luz, 2008, p. 20) Como assevera esse autor:

[...] o apartheid ideológico da política do embranquecimento pode ser entendido como uma estratégia constitutiva das representações dos estereótipos desqualificantes e, como ataques aos processos

civilizatórios e identitários da população afro-brasileira em geral e no que se refere à mulher negra, atentemos à alguns estereótipos como os de “nega maluca”, “nega do balaio grande”, “a mulata que a cor não pega”, etc. (LUZ, 2008, p. 25).

Nosso trabalho tem sido o de desconstruir esses discursos e representações procurando trazer ao espaço público de nossas práticas sociais e pedagógicas cotidianas os sentidos que, nós mulheres negras, damos ao mundo vivido, quando escrevemos e publicamos os resultados de nossas pesquisas. Somos intelectuais, professoras, estudantes e pesquisadoras atuantes no movimento político e acadêmico para desnaturalizar definições de raça e gênero considerando-as noções, conceitos e teorias como produções culturais e ideológicas, socialmente construídos e legitimados pelo domínio do saber hegemônico empregado para a naturalização dos privilégios de classe, de raça e de gênero e dos abismos de acesso aos direitos e bens coletivos.

A partir dessa premissa somos outras mulheres negras, não vitimizadas, buscando maneiras alternativas de viver e partir em luta para o debate de temas que consideramos urgentes e de direito. Nesse sentido, nossa perspectiva teórica e política é a de enfatizar as mulheres negras como sujeitos de direito, “dignos de estima e de respeito.” (RICOEUR, 1995, p. 29).

Assim atuamos na e com a perspectiva da possibilidade de desconstrução, nas nossas práticas sociais e pedagógicas, de conhecimentos, representações, práticas discursivas e ideologias preconceituosas e naturalistas sobre as mulheres negras enraizados na cultura e na vida cotidiana brasileira.

O sentido de desconstrução que empregamos é a utilizada por Mary Jane Paris Spink, que observa que esta é a condição de desfamiliarização com construtos conceituais transformados em crenças e a criação de lugares para outras construções de possibilidades e de direitos, o que implica “ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim uma variedade de produções sociais das quais são expressão.” (SPINK; FREZZA, 2004, p. 38).

Voltando então ao livro *Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI*, (Fonseca; Lima, 2012), encontramos nele, autoras e pesquisadoras que são, como nós, mulheres negras. De início, Denise Pini Rosalem da Fonseca apresenta uma análise do perfil sociopolítico das seis mulheres negras participantes ativas da pesquisa que originou o livro, cujas

trajetórias e escritas de si ganham o espaço público. Elas não são mais apenas informantes, ou “objeto de estudos”, mas sim mulheres negras que são também pesquisadoras e escritoras dos capítulos que compõem o livro.

Importante destacar que no Brasil, estudar, pesquisar e publicar não eram atividades em que se encontravam mulheres negras. Aqui, podemos evidenciar as estratégias de insubordinação e resistência dessas/nós mulheres negras soltando as vozes na escrita e na denúncia, como um contraponto da história da hegemonia branca e masculina.

Na tentativa de interpretação e da ação que essas mulheres negras têm de suas histórias, Denise Pini Rosalem da Fonseca selecionou quatro temas: a construção das pertencas (racial e de gênero), enfatizando a infância e a adolescência; as diferentes percepções e estratégias de militância; educação superior no processo de construção da consciência e as agendas políticas contemporâneas delas. (FONSECA, 2012, p. 19).

A pesquisadora está interessada em observar como as mulheres negras são sujeitos novos e plurais em vivências compartilhadas na pobreza, no sexismo e no racismo e são singulares em suas agendas e práticas políticas.

Procurando dialogar com as ideias de Simone de Beauvoir e de Neusa Santos Souza, ela argumenta que essas/nós mulheres negras como brasileiras “elas ficaram, foram ou continuam sendo pobres. São negras, ou... “denegriram-se” (Fonseca, 2012, p. 19). No movimento constante de construção e transformação de si, eis que surge esse novo sujeito político e social: “A duras penas elas se tornaram mulheres negras – sujeito político coletivo – e, neste processo de construção “de si e para si”, elas estão reinventando a práxis política da mulher negra brasileira: um agente social relativamente novo para nós.” (FONSECA, 2012, p. 20).

A respeito dos lugares ou “não-lugar” de onde nos expressamos como mulheres negras, Denise Pini Rosalem da Fonseca postula que somos originárias de diversas regiões do país, e que tais características nos oferecem distintas percepções geopolíticas de nossas pertencas sócio-raciais. Por sermos pertencentes a diferentes estratos sociais podemos experienciar as vivências de pobreza e de pertencimentos raciais na interface entre dimensões políticas e sociais. As formações acadêmicas diversas propiciam a construção e o debate de conceitos

e metodologias polissêmicas. A respeito dos lugares que ocupamos a autora observa que:

Por serem habitantes de “lugar nenhum”, suas presenças provocam desconforto em cenários cristalizados e fortemente estruturados por democracias falaciosas. De lá, elas nos obrigam o exercício de uma vigilância permanente sobre o uso da linguagem, pois, quando descontraídos, repetimos naturalizados símbolos subalternizantes do Outro. (FONSECA, 2012, p. 21).

Somos mulheres com tons de pele plurais e com estratégias de pertencimento racial desiguais. A adesão a religiões e crenças distintas nos confere a multiplicidade de sentimentos sobre a fé e de pertencimentos sócio-raciais pessoais. As diversas orientações sexuais denotam sujeitos políticos com subjetividades mais complexas e, sobretudo desnudam relações de poder latentes e perversas dos estigmas sociais.

Mulheres negras, com nossas similaridades e diferenças, tecemos artefatos para o surgimento de agentes políticos e sociais potentes em nossas palavras e ações. Sobre quem somos nós, Denise Pini Rosalem da Fonseca pontua:

Elas são mulheres de família (materiais ou simbólicas): irmãs, mães, avós e filhas, vivenciando amiúde as pechas sociais que pairam sobre as famílias estritamente negras ou interracialis. São mulheres de palavras: falam, escrevem e publicam para dar a conhecer a sua existência e reexistência, até quando falar sobre si mesmas – e sobre suas dolorosas vivências do racismo – possa colocá-las em situações ainda mais desqualificadoras ou perigosas. (Fonseca, 2012, p.19).

Desse modo consideramos que a autora dialoga com o postulado de Gayatra Chakravorty Spivak e nos oferece uma primeira tentativa de resposta quando no seu livro observamos que vozes de mulheres negras, emergem não pela voz do outro, mas pela criação dos espaços, para que como sujeitos subalternos, possamos falar e sermos ouvidas.

Entre os textos de autoria de mulheres negras brasileiras no referido livro organizado por Denise Pini Rosalen e Tereza M. Oliveira de Lima encontramos o de Vanessa Santos do Canto que se apresenta em *Mulheres Negras e Relações de Poder*, para discutir as bases ontológicas e epistemológicas no desenvolvimento dos estudos feministas, de gênero e de mulheres. Ela opta pelos livros *História da Sexualidade e Vontade de Saber* de Michel Foucault para analisar as relações entre poder e saber na perspectiva de compreensão das discussões entre o movimento

feminista e movimento de mulheres e os embates na interface desses grupos. Referente às noções de poder e saber argumenta que está se referindo “aos elementos políticos e subjetivos daí decorrentes.” (CANTO, 2012, p. 39).

Para discutir a categoria gênero e a materialidade do corpo a autora se apropria das ideias de Judith Butler na crítica à Simone de Beauvoir que pressupõe “um sujeito preexistente, no ato de tornar-se mulher, bem como um determinismo entre o corpo sexuado e o gênero” (Canto, 2012, p. 40). Vanessa Santos do Canto defende um movimento de tornar-se mulher negra que possibilite rejeitar e criticar identidades essencialistas definidas a priori, isto é:

[...] a naturalização, perpetrada por meio do racismo e do sexismo (também naturalizados por múltiplas práticas discursivas), constitui a dimensão abjeta desses corpos negros. E, por serem corpos abjetos, são os principais alvos do biopoder. Por outro lado, esses corpos abjetos, apesar de não serem considerados inteligíveis e, portanto, destituídos de legitimidade política e normativa, existem e resistem. (CANTO, 2012, p. 45).

Antonia Lana de Alencastre Ceva, no artigo intitulado *Intelectuais não Canônicas: mulheres negras intelectuais militantes antirracismo*, utiliza as narrativas literárias de quatro mulheres negras escritoras, com o objetivo de comparar e fazer dialogar narrativas literárias do Brasil, país com o maior número de população negra das Américas e Angola. Nesse intento ela aponta três aspectos de importância para o estudo: o primeiro se deve à busca pessoal da autora, por outros paradigmas possíveis para pensar a negritude no Brasil e novas epistemologias para os estudos sobre o feminismo negro brasileiro. O segundo aspecto baseia-se no fato de que os dois países compartilham a vivência de processos históricos de redemocratização em princípios dos anos de 1970 e 1980, no que se refere à limitação do reconhecimento social da participação e contribuição das mulheres, principalmente, das mulheres negras. Como terceiro fator aponta a contiguidade linguística, histórica e cultural do Brasil e Angola.

Em seu fazer e fazer-se na pesquisa, Antonia Lana de Alencastre Ceva apresenta-nos as brasileiras, Conceição Evaristo, romancista e Vanda Machado, educadora e historiadora e as angolanas Maria Celestina Fernandes e Maria João Chipalavela, escritoras de contos infanto-juvenis que em seus escritos desvelam situações de opressão vivenciadas por mulheres negras brasileiras e angolanas e

revelam construções seculares de apagamento e invisibilidade da cultura africana e afro-descendente. Ela observa que:

As sinergias entre essas quatro escritoras, e suas obras, já começam a desenhar uma imagem que é feita de certos elementos recorrentes: denúncia de opressão, afirmação de pertencas, revalorização de ancestralidade, memória como fundamento, palavra como instrumento de luta, identidade construída tendo por base materiais culturais, religiosidade mantida à margem das hegemonias. (CEVA, 2012, p. 76).

Ao recontar as histórias de labutas das mulheres negras em seus países, elas nos oferecem novas formas de pertencimento, novas identidades urdidas por materialidades culturais e religiosas marginalizadas até então, por cânones e hegemonias literárias tanto no Brasil quanto em Angola.

No artigo *Obirin Dudu: pertença religiosa e identidade da mulher negra*, Caroline Fernanda Santos da Silva enfatiza a importância do Batuque¹³ na constituição da identidade racial de mulheres negras da cidade de Porto Alegre e a relevância das políticas públicas no processo de resgate de cidadania desse novo sujeito político de direito. E afirma que:

A recriação de um universo negro-africano através das “casas de religião” é entendida como um duplo processo de reterritorialização para a população negra porto alegreense: tanto no que se refere à reconstrução de hábitos e valores culturais advindos de uma visão de mundo que parte de referenciais africanos, quanto no que diz respeito à disposição geográfica desses templos religiosos que, no pós-abolição, localizavam-se, majoritariamente, próximos ao centro da cidade e hoje encontram-se especialmente nas periferias. (SILVA, 2012, p. 84).

Em relação à comunidade-terreiro, Caroline Fernanda Santos da Silva observa que, como instituições capazes da promoção e manutenção do bem-estar de seus adeptos e frequentadores, enfatiza a influência cotidiana das religiões de matriz africana na consolidação das cidadanias e construtoras de estratégias de resistência ao racismo, à intolerância religiosa e na constituição identitária que reconhece e respeita as diferenças.

Para analisar os processos sociais de reconstrução da identidade da população negra na diáspora Caroline Fernanda Santos da Silva recorre ao livro de Stuart Hall *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Esse autor tem trazido

¹³ Religião de origem africana.

grande contribuição aos estudos contemporâneos que valorizam os discursos de identidade frente ao racismo e sexismo, enfatizando o caráter híbrido das identidades, principalmente das identidades diaspóricas (Hall, 1999, 2003). Outro autor em que Caroline Fernanda Santos da Silva se apoia (e nós também) é Paul Gilroy (2001, 2007). No livro *Entre Campos Nações, Culturas e Fascínio da Raça* ele observa que:

A politização do gênero e da sexualidade ampliou o entendimento da identidade ao chamar a atenção para os fatores sociais, familiares, históricos e culturais que influenciam a formação e a reprodução social da masculinidade e da feminilidade. (GILROY, 2007, p. 133-134).

A noção de diáspora questiona a dinâmica cultural e histórica de pertencimento, ao desestabilizar o domínio do território enquanto definição da identidade, e quando rompe com os discursos lineares entre lugar, localização e consciência. Prosseguindo, o autor postula que:

[...] a diáspora pode oferecer sementes capazes de gerar frutos nas lutas para abarcar a socialidade de uma nova fase, quando é provável que o deslocamento, a fuga, o exílio e a migração forçada se tornem fenômenos conhecidos e recorrentes, transformando os termos necessários à compreensão da identidade. (GILROY, 2007, p. 151-152).

O artigo *Encarceramento Feminino: em pauta as vozes das mulheres negras* de autoria de Adriana Severo Rodrigues apresenta sua pesquisa realizada com dez mulheres negras internas e egressas do sistema carcerário do Rio de Janeiro. Nesse intento, são reveladas histórias de vidas permeadas por lembranças de antes e durante o aprisionamento desvelando processos de construção de identidades. Em suas palavras:

Falar de mulheres negras e prisão é descortinar um mundo que não se mostra, pois nossa sociedade está permeada de inúmeras desigualdades, no entanto, soma-se a isso a realidade de um sistema prisional ultrapassado que carrega as marcas da tradição e de violência de um passado escravista em uma sociedade racista. Infelizmente, observa-se que ideias racistas e preconceituosas permanecem ainda hoje nas estruturas e no imaginário da sociedade brasileira. O racismo existe, produz efeitos, cria assimetrias sociais delimitando expectativas e potencialidades, definindo ainda os espaços a serem ocupados pelos indivíduos. (RODRIGUES, 2012, p. 117).

O que encontramos no referido artigo são histórias contadas por mulheres negras que, em suas experiências com o cárcere, narram cenas de cotidianos

contraditórios, exibem realidades sociais onde o moderno e o antigo se entrelaçam e dão vida à subordinação doméstica e dominação masculina. Em suas trajetórias congregam dificuldades financeiras, originadas da baixa renda, dificuldades com o trabalho e de envolvimento com o grupo familiar.

Somadas a essas adversidades, as mulheres negras encarceradas enfrentam inúmeras desigualdades como heranças dos sistemas patriarcal e escravocrata traduzidos em preconceitos e racismos, colados ao imaginário da sociedade brasileira. Sobre a rotina dessas mulheres no sistema prisional, Adriana Severo Rodrigues busca em *Vigiar e Punir* de Michel Foucault a explicitação para o êxito do controle e a disciplina como exercício do poder sustentado pelo jogo do olhar hierárquico, pela sanção das normas e pela constante vigilância.

Em *Vencedoras, Estrategistas e Invisibilizadas: mulheres negras nas empresas do setor de energia*, Jussara Francisca de Assis apresenta os resultados da pesquisa realizada sobre um programa de promoção da igualdade de oportunidades entre gêneros em empresas e instituições por intermédio da mudança da cultura organizacional e da gestão de pessoas, com o objetivo de verificar se mulheres negras foram efetivamente contempladas no referido programa. Nesse intento realizou uma pesquisa em empresas do Rio de Janeiro e verificou que o Programa Pró-Equidade de Gênero (PPEG), nesse espaço e tempo pesquisados não se apresentou como promotor de mudança nas desigualdades envolvendo as mulheres negras nessas empresas.

No trecho abaixo ela explicita as razões que a levaram a pesquisar sobre o tema:

Havia a dificuldade de entender por que as relações de trabalho das quais eu fazia parte eram tão conflituosas e por que era comum a limitação em conciliar trabalho, estudo, baixos salários, limitações impostas quanto à mobilidade laboral, discriminação racial e tantas outras situações em que o fato de ter a pele negra e ser mulher parecia determinar meu lugar no mundo. Havia a inquietação em descortinar os motivos pelos quais, grande parte da população negra brasileira e, principalmente, as mulheres negras estavam colocadas expressivamente em atividades mal remuneradas, precarizadas e pouco valorizadas. (ASSIS, 2012, p. 123).

Referindo-se a essas mulheres como vencedoras e estrategistas, uma vez que ocupavam posição socioeconômica diferenciada, contudo ainda invisibilizadas, posto que nos espaços empresariais pesquisados, o racismo e o sexismo são

construções duradouras que, para Jussara Assis, continuam permeando o imaginário coletivo e servindo como impedimento à garantia dos direitos sociais das mulheres negras, principalmente o direito ao trabalho qualificado.

A autora Vanessa Santos Canto retorna com um segundo artigo intitulado *Branças Virtuais: mulheres negras no setor bancário*, aponta o setor bancário brasileiro em seus processos de reestruturação como espaço de trabalho, porém apresenta seus efeitos sobre a subjetividade dos trabalhadores a partir dos discursos de mulheres negras funcionárias nesse setor na cidade do Rio de Janeiro. E pontua que:

O setor bancário é um dos exemplos mais evidentes das dinâmicas que se estabelecem no capitalismo contemporâneo. Apesar de ser um setor que conta com um número significativo de mulheres, no caso sob exame, percebe-se que o racismo torna-se um dispositivo que, aliado a outros, bloqueia a entrada de mulheres negras no trabalho do setor bancário. (CANTO, 2012, p. 153).

Ela procura analisar nos discursos das mulheres negras pesquisadas, as estratégias de resistência utilizadas por estas, como condição para a mudança no dia-a-dia de trabalho. Vanessa Santos Canto observa que:

A resistência é aqui entendida nos termos descritos por Foucault, como uma relação não dialética. Ela é interior ao poder, móvel, estratégica, produtiva e inventiva. A resistência não se impõe do alto, ou do exterior. Ela se volta contra os efeitos do poder. Assim, busca-se aprender quais as estratégias de resistência das mulheres negras no setor bancário. (CANTO, 2012, p. 154).

Em *Trajetórias de Mulheres Negras Lésbicas: a fala rompeu o seu contrato e o silêncio se desfez*, Sandra Regina de Souza Marcelino argumenta sobre o discurso feminino no Rio de Janeiro. Ela analisa as interconexões entre racismo, classe, gênero e sexualidade, a partir de narrativas de mulheres negras lésbicas, que com suas falas tecem histórias não mais silenciosas, agora em vozes balizadas por seu gênero, sua raça/etnia e sua orientação sexual. São fragmentos de relatos dos sujeitos pesquisados e a da autora, que assim se posiciona sobre esses discursos:

“Ser negra/o está na pele, ser lésbica você pode esconder ou não.”
Ao ouvir essa frase de uma das entrevistadas fiquei pensando quantas estratégias uma pessoa precisa inventar e reinventar no dia a dia para driblar muitas vezes o preconceito e a discriminação. Se a negritude está estampada na pele, quanto de esforço uma pessoa negra faz para atenuar as situações de racismo? Se for lésbica, quantas experiências não compartilhadas, quantos amores silenciados e inventados? Ainda que o verbo “precisar” apareça nesse contexto como uma forma de minimizar situações, poderíamos

argumentar pelo viés dos direitos, do livre arbítrio ou do ignorar, mas a lógica perversa do racismo, da lesbofobia, o machismo, da misoginia, entre outros, lança um olhar inquisidor como “se a polícia – aparelho orgânico-social da ordem e repressão – andasse atrás de todos/as que fugissem do campo normativo e regulador das relações humanas. (MARCELINO, 2012, p. 167).

As discussões pautadas no racismo ou mesmo sobre a lesbofobia, segundo Sandra Regina de Souza Marcelino envolvem dimensões imbricadas por discriminações de gênero, de raça e de orientação sexual impetradas contra: a mulher negra e lésbica.

A esse respeito a autora recorre ao livro de Norberto Bobbio *A era dos direitos* e cita a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em seus artigos 1º e 2º, para argumentar que esses princípios “adotam o reconhecimento da universalidade humana considerando que todos e todas nascem livres e iguais em dignidade e direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião ou qualquer outra condição.” (MARCELINO, 2012, p. 174).

Tais premissas visam assegurar os direitos humanos a todos, como princípios democráticos e condição precípua à cidadania.

O único autor presente no livro *Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI* é Reinaldo da Silva Guimarães autor do artigo *Outras Profissionais: mulheres negras e mercado de trabalho*. Ele apresenta-nos dados de sua tese de doutorado em Serviço Social: *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra: o que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2007, em que pesquisou as trajetórias de vida de mulheres negras beneficiárias de ações afirmativas, buscando averiguar a inserção destas no mercado de trabalho após a graduação. Com ênfase no ingresso, na posição ocupada, na hierarquia ocupacional e na mobilidade de posição dentro da instituição escolhida ele analisou, principalmente, as possibilidades de transformações na vida material, social e cultural dessas mulheres.

Reinaldo da Silva Guimarães concluiu que as modificações na forma de acesso às universidades brasileiras possibilitaram transformações na realidade de pobreza cultural e econômica das comunidades pobres brasileiras. E argumenta:

[...] podemos perceber, o caminho para a transformação das condições materiais de existências dos indivíduos das camadas mais pobres da nossa sociedade, não importando neste aspecto se são da “raça” negra ou não, começa com um pequeno gesto, com uma pequena ação, com a agência humana de cada um de nós, e essas ações se espalham pela sociedade como um contágio, e seu efeito multiplicador transforma caminhos e realidades. Um dos aspectos mais importantes da análise da trajetória das profissionais entrevistadas está no impacto que sua formação acadêmica teve sobre a sua família e comunidade de origem. (GUIMARÃES, 2012, p. 194).

Nesse sentido, Reinaldo da Silva Guimarães defende a viabilização de um processo sociopolítico que direcione à “afrocidadanização”, com foco em perspectivas futuras para a população negra brasileira, como uma realidade a ser construída em benefício de uma efetiva democracia racial em nossa sociedade. Reinaldo da Silva Guimarães concebe a afrocidadanização como um processo em direção à transformação das condições históricas de vida da população negra brasileira, em sua conquista à “cidadania plena.” (GUIMARÃES, 2012, p. 183).

Em síntese, os sujeitos que falam/escrevem aqui são: mulheres, negras, brasileiras, intelectuais, com diferentes formações acadêmicas, que ao falarem de suas trajetórias desvelam narrativas diversas de racismos, sexismos e, principalmente de resistências a essas formas de opressão, dominação e desrespeito aos direitos humanos. Ao partirem em luta reescrevem suas histórias e dão a possibilidade de voz a quem não tem voz e, agora como sujeitos de suas histórias desvelam a vida de tantas outras mulheres negras brasileiras. São também autores e pesquisadores solidários às mulheres negras que independente da cor de suas peles, se tornaram negros como postura política de acompanharem essas mulheres negras brasileiras no resgate de suas histórias e no descortinar de suas potencialidades.

No entanto, retomando a questão proposta por Gayatri Chakravorty Spivak em “Pode o subalterno falar?, como estratégias de resistência, as mulheres que nasceram negras ou mesmo que se tornaram negras politicamente terão que enfrentar muitos desafios advindos do silêncio a que fomos submetidas, em todas as esferas sociais. O silêncio da sociedade regida pelo regime patriarcal, o silêncio do universo científico e, sobretudo resgatar escritos das mulheres negras brasileiras, guerreiras e talvez, por isso, silenciadas. Dentre elas, Virginia Leone Bicudo, quando em 1945, tentou falar sobre algo que lhe oprimia em “Estudos de atitudes raciais de

pretos e mulatos em São Paulo” e precisou esperar mais de meio século para ter publicada sua Dissertação de Mestrado por Marcos Chor Maio, no ano de 2010. Sim, Virginia falava de uma dor e a descreveu ao tornar suas as palavras de um de seus entrevistados: “...sou doente e sei, portanto, onde dói.” [entrevistado número 8 da pesquisa de Virginia]. (MAIO, 2010, p. 11, apud BICUDO, 1945).

Maio (2010) afirma que Bicudo buscou denunciar a discriminação racial sofrida por negros e mulatos na cidade de São Paulo do século passado, e nós inferimos que, mais que isso, Virginia promoveu a “escrita de si” e, quem nos propicia levantar essa hipótese é Jorge Luiz Ferreira Abrão, psicólogo, professor doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP, ao escrever “Virgínia Bicudo A trajetória de uma psicanalista brasileira” (Abrão, 2010) ao citar as palavras de Virgínia a Paulo César Sandler para o livro *In Memoriam* (Abrão 2010, p. 44, apud Sandler, 2004, p.29):

Alguém que foi alvo de um quinhão de preconceitos mais que a maioria das pessoas que conheci. Paradoxalmente pareceu-me quase desprovida deles. Como ela mesma dizia de si mesma, com uma sinceridade desconcertante: “*Desde pequena fui vista como uma negrinha pobre. Quando cresci meu crime foi ser uma mulher emancipada.*”

Nesse pequeno fragmento de fala de uma subalterna, Virgínia Bicudo, como mulher negra arrisca-se ao que Margareth Rago (2013) chamou de “A aventura de contar-se em “Feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade” para se referir a mulheres como Virgínia que, ao escreverem sobre suas indagações, resistem, reinventam-se e registram o seu lugar na história.

Sobre o ato de escrever e a importância da escrita, convidamos Carlos Skliar, para nos auxiliar com suas palavras de seu texto: “A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância: Duas faces, dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo”:

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com chaves. Escrevemos e lemos pois queremos dizer alguma coisa que não foi possível dizer até hoje. Pois senão sofreríamos e sem sentido das nossas próprias palavras. [...] Escrevo que a escrita é uma forma de estarmos vivos neste mundo onde muitos outros, neste mesmo instante, não escrevem, não lêem porque morrem de fome, morrem na guerra e morrem de desilusão. A escrita me parece, assim postas as coisas, a única coisa viva que fica conosco (SKLIAR, 2004, p. 69-70, 2004).

O trecho acima, nos provoca a pensarmos nos sentidos da escrita para nós mulheres negras brasileiras, como sujeitos subalternos silenciados e, que na escrita encontramos um importante instrumento de resistência e ao mesmo tempo, de empoderamento, posto que, ao escrevermos, transcendemos o tempo e o significado das palavras.

5 OS LUGARES DE ONDE FALAM

5.1 O Contexto da Pesquisa

A cidade de Sorocaba, contexto em que estão inseridas as mulheres desta pesquisa, é um município brasileiro do interior do estado de São Paulo, localizado a 87 quilômetros da capital do Estado. Com uma população estimada no ano de 2014 de 637.187 habitantes, possui área de 449,122 km², sendo 55% de área urbana e 45% de área rural. É o terceiro município mais populoso do interior paulista e o quarto mercado consumidor do estado fora da região metropolitana da capital, com um potencial de consumo *per capita* anual estimado em 2,4 mil dólares para a população urbana, composta por 602.000 pessoas e 917 dólares para a população rural com um número de 7,2 mil pessoas (IBGE, 2011).

Sorocaba à época do surgimento do Brasil, possuía unicamente uma encruzilhada contendo uma árvore de paineira, podendo ser encontrada atualmente no bairro conhecido como Árvore Grande. Nesse local encontravam-se índios, sertanistas, tropeiros e bandeirantes, que buscavam descansar durante o trajeto nas viagens realizadas em busca de comercialização. Os Bandeirantes eram os passantes dessa região quando viajavam rumo a Minas Gerais e Mato Grosso, em busca de ouro, prata e ferro. Foi no ano de 1589 que o português Afonso Sardinha, ao encontrar minério de ferro por essa região, ergueu a primeira casa, que veio a dar origem à primeira Vila de Nossa Senhora da Ponte de Monte Serrat. Foi em 1611 que passou a ser chamada Vila de São Filipe no Itavuvu. Em 1654 o capitão Baltasar Fernandes veio instalar-se nessa região com sua família e escravaria, vindos de Santana de Parnaíba nas terras que recebeu do rei de Portugal (CIDADES. IBGE. GOV. BR; CONHEÇA SOROCABA – PORTAL SOROCABA.COM).

De acordo com as fontes acima citadas, em 15 de agosto de 1654 fundou-se o povoado com o nome de Sorocaba, que na língua tupi guarani tem o significado de “terra rasgada”. Com o objetivo de incentivo ao povoamento da região, Baltasar Fernandes doou terras aos beneditinos de Parnaíba, onde foi construído um convento e uma escola, passando estes a funcionarem como um núcleo gerador de

cultura. De povoado passou a município em 3 de março de 1661, com o nome de Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba e nesta época, instalou-se a primeira Câmara Municipal. Até esse momento, tinha como fonte principal de renda o comércio de índios como escravos. E só a partir do século XVII, foi paulatinamente substituída pelo comércio de mulas.

A primeira tropa de muares no ano de 1733 inaugurou o ciclo do tropeirismo em Sorocaba, por sua posição estratégica em facilitar o eixo econômico entre as regiões Norte, Nordeste e Sul. O intenso fluxo de tropeiros, propiciou a construção de uma feira onde pessoas de diversos estados brasileiros reuniam-se para comercializar animais, na Feira de Muares. Em decorrência desse tipo de evento, pelo número de pessoas que aglutinava, foi a condição para a promoção e o desenvolvimento do comércio e das indústrias caseiras, com as confecções de facas, facões, redes de pesca, doces e objetos de couro para a montaria. Assim, tornou-se necessário um meio de transporte mais rápido que o de animais, quando então em 1875 foi inaugurada a antiga Estrada de Ferro Sorocabana (EFS) e, com sua instalação trouxeram algumas indústrias têxteis de origem inglesa, passando a ser conhecida como a Manchester Paulista. Com o passar do tempo, com a decadência da atividade têxtil na cidade, outros tipos de indústrias chegaram à cidade e na década de 1970 instalou-se o parque industrial, com indústrias diversas (CIDADES. IBGE. GOV. BR; CONHEÇA SOROCABA – PORTAL SOROCABA.COM).

Com o advento do parque industrial, a cidade passou a contar com estradas, transportes públicos, rede de energia elétrica, telecomunicações, disposição de lixo, água potável, etc. Atualmente as principais atividades econômicas são as indústrias de máquinas, a de siderurgia e metalurgia pesada, as de autopeças, algumas poucas indústrias têxteis, as indústrias de equipamentos agrícolas, químicas, petroquímicas farmacêuticas, papel e celulose, produção de cimento, energia eólica, eletrônica, ferramentas, telecomunicações entre outras.

No que se refere à educação superior, Sorocaba possui nove universidades, sendo sete privadas: Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Sorocaba (UNISO), ESAMC Sorocaba, Anhanguera, Veris Ibmec (antigo Uirapuru Superior), Academia de Letras de Sorocaba, Universidade Paulista (UNIP), e duas públicas: UNESP

Sorocaba e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui também nove faculdades, entre elas, a Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS), Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo - Sorocaba (FATEC-SO), Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (FEFISO), Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior (IMAPES), Academia de Ensino Superior (AES), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC), Anhanguera Educacional, Centro de Educação Sorocabano Uirapuru e União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP), entre outras escolas. A cidade de Sorocaba conta com quatrocentas escolas públicas, municipais e privadas, de ensino fundamental a médio, muitas com cursos profissionalizantes. Também estão presentes na cidade, instituições como o SENAI, SENAC, Escola Técnica Estadual Rubens de Farias e Souza, Escola Técnica Estadual Fernando Prestes de Albuquerque e o Colégio Politécnico de Sorocaba e o colégio modelo de Sorocaba, a escola Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, conhecida também como "Estadão" (CIDADES. IBGE. GOV. BR; CONHEÇA SOROCABA – PORTAL SOROCABA.COM).

Nesse contexto, surge o questionamento de como uma cidade que desde a sua fundação tem apresentado um intenso desenvolvimento em indústrias, comércios, escolas, não conseguiu inserir igualmente a mulher negra nesses espaços?

Os próximos textos se direcionam a tentar explicar como se configuram as inserções das mulheres negras no ensino superior, a partir de entrevistas realizadas com mulheres negras inseridas em universidades da cidade de Sorocaba, SP.

5.2 ENTREVISTADAS: CINCO HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA

5.3 Entrevista I – Violeta

Encontrei Violeta no pátio da universidade onde cursa seu doutoramento. Já havia passado a hora do almoço, pelo menos o meu estômago assim me acenava. Como eu não tinha tido tempo para almoçar propus que almoçássemos antes de nossa conversa. Esta disse que já tinha almoçado, mas aceitou me acompanhar até a cantina faculdade e ainda insistiu em pagar o almoço, aceitei, pois, só ali percebi que não contava com dinheiro suficiente para o pagamento. Não que fosse caro, é que nessa correria diária acabei esquecendo-me de prover os recursos necessários. Também percebi que essa situação nos aproximou um pouco mais. Após o almoço fomos para o pátio, embaixo de uma árvore, arrumamos as cadeiras em volta da mesa para sentarmos. Enquanto conversávamos vimos duas garças emplumadas caminhando tranquilamente em nossa direção. Naquele local, naquele momento, com poucas pessoas circulando, éramos eu, Violeta, as garças e a sombra das árvores a nos proteger do sol, senti uma sensação de paz e confiança e pude lhe dizer que estava pesquisando sobre nós mulheres negras nos espaços universitários.

Nesse instante Violeta começa a falar de si. Ela é uma mulher negra com 61 anos, é casada, professora universitária há 26 anos e atualmente é docente numa instituição particular no estado do Rio de Janeiro. Trabalhou como orientadora educacional de uma Escola Pública, por 26 anos numa cidade da região do Rio de Janeiro onde ministrou aulas no curso de Pedagogia por 04 anos. Há três anos aposentou-se e decidiu continuar com a docência.

Violeta é filha de uma família com oito irmãos, sendo 03 homens e 05 mulheres. Duas são professoras e uma delas é formada em enfermagem. O pai já falecido era ajudante de pedreiro. Este não aceitava que as filhas estudassem, pois não via importância nos estudos para mulheres. Após a morte do pai, Violeta teve que auxiliar a mãe a cuidar de seus irmãos. Esta ficou viúva com 08 filhos e fez tudo o que pode para cuidá-los. Segundo Violeta, a mãe é uma mulher muito batalhadora que se dispôs a aprender a ler e escrever aos 70 anos, num curso do EJA –

Escola para Jovens e Adultos. A família de origem dessa mãe, contrariamente ao pai de Violeta, acreditava na importância dos estudos como uma forma de ascensão social, principalmente o avô que era um militar e sua esposa que trabalhou como lavadeira.

Talvez tenha sido o incentivo da mãe de Violeta que a levou a buscar sempre na formação escolar, em suas palavras: “para além dos estudos, buscava e ainda busca a realização pessoal, como mulher negra”. Sobre sua trajetória escolar contou-me que se formou em magistério e mesmo morando numa cidade pertencente ao estado do Rio de Janeiro veio à cidade de Campinas, São Paulo, para tentar o curso de Mestrado em duas universidades, uma particular e outra pública. Como aluna especial por alguns anos nas duas, realizou o processo seletivo de admissão ao Mestrado por várias vezes, tendo sido reprovada em todas. Nesse momento Violeta lembrou que era a única aluna negra da sala de um desses cursos de Mestrado que insistiu em adentrar, sem obter êxito.

Pergunto-lhe o que pensa sobre essa situação.

Esta diz que sempre teve a percepção que tinha que convalidar mais suas coisas, por exemplo, andar bem vestida, reafirmar sua negritude como um conjunto de relíquias de nossa história da formação social brasileira.

Após ter sido reprovada nas duas universidades que frequentava em Campinas, resolveu conhecer um curso de pós-graduação Strito Sensu na cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo. Nesta, conseguiu ingressar e concluir o Mestrado e nesse momento está prestes a defender sua Tese de Doutorado. Para custear as despesas com sua pós-graduação, tem contado com o auxílio da instituição em que trabalha atualmente. Afirma que o recurso que recebe lhe é de extrema valia, pois tem um custo alto para se deslocar de sua cidade para Sorocaba.

A respeito de sua trajetória profissional relatou que foi a primeira mulher negra a ensinar num curso de Pedagogia e que tendo entrado para substituir uma professora que saíra de licença, percebeu logo no primeiro dia de aula certos “olhares” de surpresa dos alunos em sua direção.

Perguntei-lhe se tinha ideia do por que desses certos “olhares”?

Então, emocionada fala que associou “esses olhares”, a uma espécie de estranhamento por parte dos alunos, talvez devido ao fato de anteriormente não

terem se deparado com uma professora negra em sala de aula. Nesse momento diz que no segundo ano de docência, quando entrou em sala com os alunos, os mesmos disseram não ter professora para ministrar a aula daquele dia. Em seguida ao se apresentar como a professora, percebeu outra vez, uma certa “surpresa” nos rostos dos alunos.

Novamente lhe indago como se sentiu nesse momento?

Esta fala que como mulher negra sofreu muita discriminação social e racial no cotidiano escolar. Que tinha a impressão que todos os dias era testada em sua capacidade profissional, pelo fato de ser negra. Também diz que do seu ponto de vista as pessoas negras necessitam buscar muito mais conhecimento, para conquistar espaço social e para provar sua eficiência.

Então lhe solicito a explicar melhor o que está querendo dizer.

Após uma pausa, falou que depois de ter refletido sobre a questão, hoje quando se apresenta diz fazer parte de uma história de submissão e opressão e que por questões sociais, grande parte das mulheres negras encontra-se psicologicamente abalada.

Nesse instante lhe pergunto se as ações afirmativas como uma forma de inserção da mulher negra ao ensino universitário poderia reduzir, ou mesmo transformar essa realidade, o que pensa sobre a questão?

Violeta fala que pensa a questão das cotas como um importante benefício às pessoas negras. Contudo, diz que estas precisam ser revistas, uma vez que muitas pessoas negras que tem utilizado esse recurso para a entrada ao ensino superior, muitas vezes, não têm conseguido lá permanecer e concluir o curso, por vários fatores, para além da gratuidade dos cursos, principalmente nas universidades públicas. Nesse sentido, pensa que as ações afirmativas seriam só o início de uma mudança, que requer um trabalho político e social mais abrangente, por exemplo, um ensino público de qualidade para todos, independente de sua raça, classe ou gênero.

Aqui encerramos o nosso encontro e agradeço-lhe por sua disponibilidade e cooperação com esta pesquisa.

5.4 Entrevista II – Flor de Liz

Conheci Flor de Liz circulando pelos espaços de uma universidade de Sorocaba e em um dado momento iniciamos uma conversa. Falamos sobre o curso que a mesma está fazendo, os estudos, os textos, o tempo, etc. Após sentir por parte de Flor de Liz, a disponibilidade e a possibilidade para uma conversa mais direcionada para a pesquisa, perguntei-lhe se poderíamos marcar um dia e horário para conversarmos num local mais tranqüilo, pois estávamos num período do dia em muitas pessoas circulavam pelo local. Em certo momento percebi que estávamos quase gritando para tentarmos ouvir uma a outra. Ela responde que durante a semana seria difícil nos encontrarmos, pois estudava pela manhã e ia direto da faculdade para o trabalho e só saía às dez da noite.

Propôs que nos encontrássemos num sábado. Perguntei-lhe onde poderia? Sugeri que fosse em sua casa. Questionei se não iria atrapalhá-la. Responde que seria melhor e mais fácil a ela e me deu o número de seu celular para falarmos, se acaso tivéssemos algum contratempo. Aceitei e marcamos o encontro. Lá chegando, ela estava a minha espera, pois tive dificuldade para encontrar a rua da casa de Flor de Liz, e o celular mostrou-se útil para que a mesma me auxiliasse com orientações, me indicando como chegar ao local. Ela me recebeu na cozinha de sua casa e foi me pedindo desculpas pela simplicidade da casa. Sentindo-me um pouco incomodada disse a ela que estava preocupada em não atrapalhar a rotina da casa. Foi quando ela, depois de um tempo de conversa propôs irmos para um cômodo dos fundos da casa. Aí pude me perceber um pouco mais à vontade. Logo que mudamos para esse local começou a chover e não sei se pela chuva ou pelo local, ou os dois, pude sentir um clima mais tranqüilo para nós duas.

Cabe ressaltar, que tão logo deixamos a cozinha, a mãe de Flor de Liz chegou a casa. Esta me apresentou à mãe e esta em seguida começou a fazer alguns barulhos, movimentos na cozinha, que deduzi que fossem os preparativos para o almoço da família. Então me senti aliviada por termos saído de lá, antes de sua mãe chegar. Talvez tenha sido o motivo de não conseguir me sentir à vontade para conversar com Flor de Liz, naquele espaço, pois me sentia como se estivesse incomodando.

Flor de Liz, mulher negra de 31 anos, solteira, trabalhadora em uma indústria da cidade de Sorocaba-SP., há 03 anos, no setor de controle de qualidade, no horário do segundo turno da empresa, isto é, das 14 às 22 horas. É estudante de um curso superior na área da saúde. Sua família é composta por 04 filhos, dois homens e duas mulheres. Flor de Liz reside com a mãe num bairro da periferia da cidade, sendo a mais nova das mulheres, os outros três irmãos são casados.

Disse-me que sua mãe teve a primeira filha aos quinze anos, cuidou dos filhos sozinha, após ter sido deixada pelo marido, há 24 anos. Atualmente trabalha como faxineira diarista e se converteu a uma religião evangélica. O pai de Flor de Liz faleceu há 04 anos, tendo constituído outra família, em outra cidade. O irmão mais velho de Flor de Liz, hoje com 28 anos, cursou até o primeiro ano do ensino médio, em escola pública e foi encarcerado há oito anos. Este havia casado aos 16 anos, tendo desse casamento, dois filhos, hoje com 10 e 08 anos de idade e após a separação do casal estes foram morar com a mãe. Flor de Liz diz que: “esse irmão, para sustentar a família, ainda tão jovem, precisou fazer coisa errada e, por isso foi preso”.

O irmão mais novo hoje com 27 anos, está casado, não tem filhos e completou o ensino médio em rede pública escolar. A irmã mais velha com 41 anos é mãe de cinco filhos. Esta cursou e concluiu o ensino médio também em escola pública e trabalha como auxiliar de limpeza na cidade.

Flor de Liz conta que quando o pai foi embora tinha apenas 07 anos. Diz ter chorado muito, que apesar deste ser alcoolista ela o amava muito. Que hoje pensa que ele já ficava muito ausente, mesmo quando ainda estava em casa, mas ainda assim, sentiu muito a sua falta. Diz ter começado a namorar um rapaz aos 16 anos e que ficaram juntos por 14 anos. Este era alcoolista e originário de uma família que também fazia uso constante de álcool. A mãe e uma irmã do rapaz faleceram de câncer, um sobrinho seu foi morto numa situação não esclarecida. Flor de Liz fala que após a morte do sobrinho o rapaz passou a consumir mais álcool que antes e assim desenvolveu retocolite, uma doença que o fazia sangrar constantemente. Este faleceu há um ano, momento em que haviam se separado. Esta relatou que após a separação, o rapaz a perseguia e, certa vez quase sofreu um acidente com o carro, quando tentava fugir do mesmo. Neste momento diz se sentir culpada por tê-lo

deixado. Quando então desabafa: “Oh, já enterrei vários, mas o pior é enterrar alguém que está vivo dentro da gente”.

Nesse instante vi seus olhos lacrimejarem e disse-lhe que sentia muito por suas perdas. Em silêncio me olha e ficamos assim por algum tempo. Depois dessa pausa, diz ter buscado outros namorados, talvez para se distrair e que atualmente está namorando alguém há três meses.

Em seguida fala que também buscou a universidade; “para tentar se distrair”. Dizendo que a princípio intencionava fazer um curso também na área da saúde, mas que o curso escolhido como primeira opção não formou turma para o período que a mesma desejava. Fala que sua escolha inicial tinha a ver com sua vontade de trabalhar com questões como moradia e crianças carentes, também porque tinha verificado que a mensalidade deste curso poderia caber em seu orçamento. Contudo, conseguiu matricular-se numa outra formação também voltada à saúde nas mesmas condições de pagamento.

Pergunto-lhe se talvez, não estaria pensando em auxiliar pessoas que também vivem ou viveram as mesmas experiências que ela viveu.

Desconversa e diz que ao iniciar os estudos universitários sentiu muitas dificuldades para acompanhar o ritmo do curso, pois este exigia muitas horas de leituras, assim, pensou que o ideal seria se pudesse só estudar. Essas dificuldades acarretaram-lhe a reprova em duas disciplinas do início do curso, além de alguns problemas financeiros. Diz ter tentado o exame do ENEM para receber uma bolsa gratuita do PROUNI, porém não conseguiu uma boa nota na prova. Atribuiu todas essas dificuldades que vem enfrentando por conta da falta de qualidade do ensino médio na escola pública que frequentou.

Pergunto-lhe então, se pudesse contar com as ações afirmativas, as cotas para negros no ensino superior, isso talvez lhe ajudasse, pois não teria que pagar as mensalidades do curso.

Respondeu: “Não sei bem o que é isso”. Explico-lhe rapidamente que são os sistemas de cotas, como reserva de vagas nas universidades para as mulheres, os indígenas e as pessoas negras em geral.

Ficou calada durante algum tempo e em seguida disse: “Sabe, acho isso muito forte, porque se já somos discriminados, imagine se os outros alunos da sala

soubessem que somos cotistas. Iriam achar que somos menos. Deveria haver outro jeito, porque um branco não precisa de cotas?”.

Solicito-lhe então que me conte um pouco sobre sua trajetória escolar desde o ensino fundamental.

Ao que respondeu com as seguintes frases: “Fico pensando no que a gente ia fazer na escola. Acho que ia só para comer merenda, acho”.

Peço-lhe para dizer-me como se sentia nessa situação.

Diz que se sentia muito desanimada em estudar nessas condições e que hoje percebe a diferença entre ela e os alunos que estudaram em escolas particulares. Que em sala de aula na universidade ao se formarem os grupos para estudos sente-se perdida, não entendendo muitas vezes o que se pede para estudar. E diz: “Acho que sou a única pobre da sala e às vezes tenho vontade de largar tudo. Começo a pensar que esse não é o meu mundo”.

Pergunto-lhe porque ela acha isso.

Respondeu dizendo que se tivesse mais dinheiro talvez fosse mais fácil. Que em sua sala há uma outra mulher negra que parece ter dinheiro e que todos a tratam muito bem elogiando-a o tempo todo. Dizem assim: “Nossa como você está bem vestida! Aí ela pensa: será que só por ser negra ela não pode se vestir bem?” Será que se fosse uma branca, será que fariam assim? Acho isso preconceito!”.

Nesse momento lhe pergunto se já havia sofrido algum tipo de preconceito.

Diz que na universidade, diretamente não. Mas diz ter aprendido com uma professora da faculdade, que no Brasil o preconceito é “disfarçado”, ao contrário dos Estados Unidos, onde o preconceito é “escancarado”. Contou que quando ainda frequentava o ensino fundamental e médio, ouvia muitas piadinhas a respeito de suas características, como negra.

Pergunto-lhe se lembra de algo específico, dessa época, que queira falar.

Diz: “eram piadinhas do tipo, “nega do cabelo duro... e, que por conta disso acabou alisando os cabelos, mas que hoje se arrepende, pois gostava de seus cabelos com eram. Só não gostava das “piadinhas”. Conta que certa vez, ainda menina, disse chorando à mãe: “Mãe porque você não casou com um homem de cabelos lisos?” Mas, hoje pensando melhor, quando vê suas fotos antigas sente falta

daquele cabelo encaracolado. Também conta de um dia numa roda de amigos, em que alguém lhe disse: “sabe, até que você não é tão negra assim”. E diz: “tá vendo, como posso me orgulhar de ser negra”?

Para logo em seguida contar que quando tinha 26 anos foi selecionada entre outras mulheres negras, para participar como modelo de uma feira industrial de eventos que se realizaria em Hanower, na Alemanha. Que lá sim, por um mês, enquanto lá esteve se sentiu muito valorizada, segundo seu relato: “Lá me senti uma estrela”, “Lá sim é um país acolhedor, apesar da diferença cultural”.

Pergunto-lhe como foi essa experiência.

Fala que lá recebeu muitos telefones de homens que se interessaram por ela. Que isso a fez sentir-se valorizada. Contudo, diz que quando retornou ao Brasil teve que se deparar com sua realidade de menina negra e pobre.

Em seguida fala: “pensando bem acho as cotas até interessante”.

Então lhe pergunto por quê?

Em suas palavras: “acho que eu não sabia que as cotas poderiam ajudar muita gente que não pode pagar a faculdade”. Diz que se tivesse bolsa não ficaria tão preocupada com dinheiro e talvez não tivesse sido reprovada em algumas disciplinas, por falta de tempo para estudar.

Digo: Hum! Enquanto isso penso que talvez o nosso encontro tenha lhe possibilitado pensar sobre sua vida com um outro olhar, dando-lhe outros sentidos.

Agradei-lhe pela oportunidade do encontro e nos despedimos.

Importante destacar que nos encontramos em um final de semana. E na semana seguinte fiquei sabendo que um primo de Flor de Liz havia sido morto, num beco muito próximo a casa dela, na madrugada daquele sábado que havíamos nos encontrado para conversar.

Aqui penso: mais um jovem negro morto a engrossar as estatísticas brasileiras, de extermínio de homens jovens, negros, pobres e moradores da periferia das cidades. E Flor de Liz outra vez terá que enterrar alguém, só que desta vez um parente próximo, agora morto de verdade e em circunstâncias inexplicáveis. Fiquei triste por ela, por sua família. Mais uma perda, entre tantas...”

5.5 Entrevista III – Margarida

Encontrei Margarida pelos corredores de uma universidade de Sorocaba. Antes desse encontro apenas nos cumprimentávamos. Certo dia, me aproximei e propus conversarmos sobre minha pesquisa.

Margarida é mulher negra de 59 anos, trabalha como professora universitária na área da saúde e está aposentada pelo serviço público ha cinco anos. Nosso encontro se deu após vários encontros marcados e cancelados em razão de nossas agitadas vidas cotidianas, marcadas por nossas atividades como docentes, pesquisadoras, como mães, esposas, etc. No dia agendado para a nossa conversa, mais uma vez marcamos e só se tornou possível porque aproveitamos um período de intervalo entre um afazer e outro meu e de Margarida. Quando disse a mesma que vinha atribuindo um nome de flor às mulheres negras que venho encontrando nas universidades, pergunto-lhe se havia algum que gostaria de escolher para si, então me respondeu: “Margarida”.

Ao falar-lhe que estou pesquisando sobre a presença da mulher negra no espaço universitário. Esta me diz: “presença da mulher negra na universidade?” Eu disse sim, o que você pensa sobre a questão?

De imediato respondeu: “penso que existe uma quase ausência de nós mulheres negras no ensino superior por conta da desigualdade que vivemos desde o período da colonização e especialmente pela escravatura. Não só não está presente no ensino do terceiro grau como acumula a ausência de muitos bens sociais. A mulher negra sofre a discriminação pelo gênero e pela raça. Isso tem a ver com a própria história das mulheres na formação social de nosso país, em que foi utilizada especialmente para a reprodução, como mulher se tornou uma “cidadã” de segunda categoria, como negra sem cidadania alguma.

E continuou dizendo:

“Já a discriminação racial a que somos submetidas, penso ser sustentada pela idéia do mito da democracia racial. Senão vejamos: a questão da libertação dos escravos, em 13 de maio de 1988, se a compararmos aos nossos dias atuais, seria como se fossemos demitidos de nosso trabalho, sem direito a nada. Foi isso que

aconteceu com a população negra no dia seguinte à dita “libertação dos escravos”, foram postos em liberdade sem nenhuma condição para a sobrevivência”.

Perguntei-lhe como via em nossos dias, a questão da Ação Afirmativa: a reserva de cotas na universidade para essa população, sem pestanejar respondeu:

“Sou favorável às ações afirmativas como um processo de pedido de desculpas à população negra, como parte dos habitantes formadores de nossa sociedade e, que por mais ou menos 400 anos trabalhou arduamente, sem ter reconhecido os seus direitos como cidadão. A reserva de vagas aos negros no ensino superior seria uma ação de resgate da pessoa humana dessa população”.

Perguntei-lhe como via a posição dos que se colocam contra a ação afirmativa para a população negra. Diz:

“Há alguns que se posicionam contra as cotas universitárias para negros (as), afirmando que tal estratégia de compensação poderia reforçar o racismo às avessas”. Então lhe pergunto o que pensa sobre isso.

Ela fala: “questiono aos que se manifestam contra as cotas, se o não reconhecimento da desigualdade racial em nosso país, não seria também uma forma de racismo? Porque negar o fato de que a população negra sofreu e sofre de toda a forma de desigualdade em nosso país, é o mesmo que tentar tampar o sol com a peneira. Está aí para quem quiser olhar: e no caso da mulher negra a questão é ainda mais forte”.

Nesse momento, pára respira e desabafa:

“Minha história, pode servir como exemplo do que quero dizer sobre a condição da mulher negra para chegar a conquistar um espaço no circuito das universidades brasileiras”.

Conta que é filha de pai e mãe negros, trabalhadores da roça na zona rural do Estado de Minas Gerais, que estes cursaram até o ensino fundamental. Vieram ainda solteiros para a cidade de São Paulo, onde se casaram e tiveram três filhos. Foram moradores do bairro da Casa Verde, que segundo Margarida era um local em que moravam muitas pessoas negras. O pai trabalhou como ajudante geral e a mãe, dona de casa. Por não ter tido oportunidade para estudar, o pai a incentivava, como

a filha mais velha do casal, a estudar e, desde muito cedo dizia que ela seria professora.

Margarida tentando seguir os conselhos do pai se esforçou para atender seu pedido e diz ter estudado sempre em escolas públicas até o ensino médio, mas a morte prematura do pai em acidente de trabalho veio a dificultar ainda mais situação da família, que já era difícil. A mãe que até então cuidava da casa e dos filhos, ao ficar viúva de repente, sem preparação profissional, foi trabalhar como empregada doméstica, diarista e só após ter conseguido fazer um curso de cabeleireira, pode deixar o emprego doméstico e trabalhar como profissional da beleza. Depois de conquistar clientela e com o aumento destes, precisou do auxílio de Margarida para auxiliá-la em alguns períodos do dia.

Esta ao terminar o segundo grau passou a trabalhar em período integral para levantar recursos financeiros para pagar o cursinho preparatório para a universidade. Ao ser aprovada no vestibular para o curso de Enfermagem da Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM, hoje Escola Paulista de Medicina, descobriu só então, que o curso escolhido requeria estudos em tempo integral e que teria que pagar pelo curso.

Conta que exatamente neste ano a Faculdade se tornou uma instituição pública federal de ensino superior, o que lhe facilitou um pouco a cursá-la, mas, que ainda assim, teve que solicitar a baixa de seu trabalho como funcionária pública da secretaria da Saúde em São Paulo para dar conta do curso em tempo integral. Durante o tempo da graduação trabalhou fazendo “bicos” como secretária, como escriturária, sempre depois das dezessete horas, horário do término diário do curso.

Enquanto rememora esses momentos de sua vida, percebo Margarida com os olhos lacrimejantes, então lhe pergunto como está se sentindo, ao que responde: “quando retomo essa história, me emociono ao lembrar-me como tudo aconteceu, pois da minha família, apenas eu consegui cursar e concluir um curso universitário”.

Em seguida conta, que enquanto fazia a graduação foi contratada pelo Hospital São Paulo, como auxiliar de enfermagem, onde trabalhou até o quarto ano do curso. Nesse período, também realizou um estágio na Saúde Pública, num Projeto desenvolvido com a comunidade e, depois retornou a fazer “bicos”. Ao concluir o curso no ano de 1979 percebeu que havia uma grande demanda por

enfermeiras com nível universitário e realizou um concurso para a Prefeitura de Sorocaba, tendo sido aprovada, mudou-se para esta cidade, para trabalhar nesta instituição pública como enfermeira a desempenhar muitos cargos, desde o nível assistencial até o gerencial, do ano de 1980 ao ano de 2008, quando se aposentou.

Deste período, diz lembrar-se de não ter enfrentado problemas de cunho institucional, contudo nas relações cotidianas de trabalho sentia o racismo não explícito, mas atuante e perverso. Relata que um dia, uma colega do trabalho lhe confidenciou que por ocasião de sua chegada para assumir seu cargo na instituição, todos se perguntavam: “quem haveria apadrinhado a ela para que estivesse ali”.

Pergunto-lhe se saberia me dizer o motivo para tal ideia. Responde:

“Ah, talvez eles pensassem o que estaria fazendo ali uma “negrinha” (sic), quem pensa que é para chegar ali demonstrando algum saber?”

Pergunto-lhe como chegou a essa conclusão. Diz:

“Porque me sentia discriminada o tempo todo, por ser mulher e negra, mesmo que sentisse tudo isso de forma muito velada. Certa vez alguém no trabalho me disse: Você não é preta, você é morena, é diferente, nesse instante senti muita raiva. Contudo, hoje percebo que havia em mim um processo de negar que o que sentia, talvez, por não querer entrar em contato com esse absurdo do racismo, do sexismo, etc.. Para lidar com isso me esforçava sempre além do esperado, a buscar provar que era boa no que me propunha a fazer. Tem também a questão, de ter crescido ouvindo que os negros eram bandidos, preguiçosos, desocupados, etc. e, para desmentir essas expectativas negativas tinha que me esforçar muito mais”.

Pergunto-lhe desde quando se tornou uma mulher negra.

Fala: “Desde o meu nascimento”. Em seguida diz: “Não, não foi desde meu nascimento, porque em minha certidão consta cor parda. Só me tornei negra quando admiti minha negritude. Veja, há todo um discurso em torno, por exemplo, da mulher negra que é empregada doméstica, os patrões dizem: ela é tão limpinha, que a gente a trata como se fosse da família, e esta acredita que está sendo bem tratada por estes. Acho que talvez, seja por tudo isso, que meu pai dava tamanha importância para que eu me tornasse professora, talvez para tentar me livrar do sofrimento de experimentar vivências tão desumanas, tão humilhantes”.

Nesse momento, Margarida chora e fala com voz emocionada:

“Sabe, são muitas dores, muitas perdas, acho que foram essas coisas que me impulsionaram a lutar pelo acesso ao saber como uma porta nova, ou uma janela que se abriu a meu povo que fora impedido de acessar os bens da nação que ajudou a construir. Não falo só do acesso a educação como um direito de todos. Mas foi a partir do momento que tomei consciência do mal que afligia meu povo, o povo negro que passei a participar dos movimentos sociais em prol dessa causa que se tornou um problema de todos os brasileiros. Antes de haver me atentado para a questão racial participei do movimento das mulheres e depois parti em luta pela saúde da população negra, nesse movimento participei da 1ª Conferência Nacional da Promoção da Igualdade Racial, pela SEPIR – Secretaria da Promoção da Igualdade Racial e nunca mais deixei de me engajar em movimentos políticos dessa natureza”.

E como você chegou à Universidade?

Diz que sua inserção na academia como professora, num curso na área da saúde ocorreu pela necessidade que sentiu em aumentar a renda para pagar a faculdade do filho, pois como funcionária pública não contava com ganho suficiente para custear os estudos do filho, numa universidade particular, ou mesmo para pagar um cursinho de qualidade que pudesse prepará-lo para concorrer a uma vaga numa universidade pública.

Pergunto-lhe, e desde então como tem sido seu cotidiano em sala de aula?

Com um olhar de pesar pontua que no curso em que ministra aulas é a única professora negra e que no início teve dificuldades com os alunos. Não que fosse algo explícito, mas sentia que havia resistência por parte dos mesmos em discutir principalmente temas relacionados à saúde da população negra, visto ser esta que mais adocece em nosso país e, portanto necessita de cuidados e atenção coerentes com essa realidade.

Margarida fala: “Costumo dizer aos meus alunos, que essas são questões que precisam ser discutidas num curso que trata de compreender justamente sobre a saúde da população brasileira. Mas há temas emblemáticos que provocam grande tensão em sala de aula, tais como a questão das cotas para negros (as) na universidade, a questão do aborto, etc. Certo dia uma aluna branca ficou

inconformada e debateu se colocando contras as políticas de Ação Afirmativa para negros (as), alegando não haver necessidade dessas políticas que segundo o seu ponto de vista acabam por cometer injustiça à população não negra”.

Entretanto, diante desses desafios cotidianos, Margarida não esmorece quando se depara com posições contrárias aos seus ideais. Pelo contrário, encontra mais forças para resistir e argumenta:

“Temos que compartilhar com nossos alunos que diferentes pessoas têm formas diferentes de viver e de morrer. Se não dermos ênfase à dimensão das diversas maneiras de experimentar a saúde e a doença pela população negra, se não abordarmos o assunto em uma sala de aula, local propício ao aprendizado dos diversos conceitos sobre a saúde das pessoas de todas as cores, idades, credos, etc. corremos o risco de cometermos o racismo institucional. Se pelo senso comum os negros são vistos como preguiçosos, é na Universidade que temos que desconstruir essa ideia”.

Para Margarida a Universidade é um local privilegiado para as mudanças sociais, posto que a academia também é uma instância de poder. Ainda que reconheça:

“Está claro que é também dentro da universidade que temos um menor número de professores negros e professoras negras como mestres, doutores e/ou pesquisadores. Por tudo, penso ser a sua pesquisa muito importante, pois além de abordar um tema de extrema relevância está sendo construída por uma mulher negra e, são bem poucas que chegam ao doutorado. Bem, eu pretendo fazer doutorado um dia, nem que seja aos oitenta anos, ainda que saiba que a mulher negra tenha menor expectativa de vida se comparada a uma mulher não negra”.

Nesse momento tivemos que retornar aos nossos afazeres e ao nos despedirmos Margarida me confidenciou:

“Sabe por que escolhi Margarida? Porque minha mãe tinha um jardim com muitas delas e no dia em que fui aprovada no vestibular, preparou um jantar especial para comemorarmos. Arrumou a mesa com um vaso cheio de margaridas colhidas ainda frescas de nosso jardim. Eu nunca mais pude esquecer esse momento tão importante de nossas vidas”.

Emocionei-me junto com Margarida e abraçando-a forte, lhe agradei por este encontro tão significativo para nós duas, mulheres negras em movimento constante de luta e resistência a toda a forma de opressão.

5.6 Entrevista IV – Orquídea

Orquídea é uma mulher negra com 66 anos, trabalhou como professora de ensino fundamental na rede pública escolar e atualmente está aposentada pelo serviço público. Hoje trabalha numa instituição de ensino superior em Sorocaba, dando continuidade a um trabalho que iniciou a quase 50 anos, junto com alguns jovens negros (as), preocupados com a condição precária de vida que enfrentava a população negra sorocabana, nos anos de 1960.

Quando cheguei para nosso encontro, Orquídea estava baixando no computador e compartilhou comigo, algumas imagens ilustrativas com situações que justificam a adoção de políticas afirmativas para a inserção da população negra ao ensino superior. Após conversarmos um pouco sobre a importância da imagem para tratarmos de temas polêmicos em sala de aula, eu disse a Orquídea que estava pesquisando sobre a presença da mulher negra na universidade e se possível que me contasse a sua história até a sua chegada nesse espaço. Ela diz:

“Tudo começou em 1964, quando eu tinha dezessete anos e quando me tornei professora na escola pública, nesse momento colocava tudo em cheque, pois sabia que se assim não fizesse eu seria reprodutora da voz do poder. Eu participava de um grupo de pessoas que se reunia no Clube 28 de Setembro, para discutir questões sobre a vida da população negra na cidade de Sorocaba. Havia essa lacuna em nossa formação de professores, a ocultação da história de nosso povo negro. Esse povo que por mais de 400 anos foi escravizado e mesmo tendo sido supostamente beneficiado pelas Leis Sexagenária, Lei do Ventre Livre e Lei Áurea não conseguiu a liberdade plena, nem conquistar a verdadeira cidadania. De que adianta o discurso da educação para a cidadania, ou a mudança nas leis, se as relações sociais continuam as mesmas, onde, sobretudo, não há respeito às diferenças”.

O que e como aconteceu em 1964? Pergunto-lhe.

“Em 1964 descobrimos que tínhamos uma história. Nós éramos a geração de jovens negros que sofria, pois tínhamos conseguido estudar até o ensino médio e isso nos habilitava ao mercado de trabalho da cidade, isso nos fazia diferentes da maioria da população negra da cidade em geral. Eu tive um amigo, um menino

negro, que trabalhando como engraxate e tendo sido incentivado pela família a frequentar a escola acabou conseguindo conquistar a sua verdadeira “alforria”. Esse rapaz após frequentar a faculdade, aos 21 anos foi aprovado num concurso público do antigo IAPI – Instituto de Assistência Previdenciária Individual, atualmente INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social, esse rapaz tendo experimentado na própria pele a pobreza, tornou-se nossa voz, pois conhecia principalmente o sofrimento do povo negro, sem escolaridade, sem terras e habitantes à época, das zonas rurais da região de Sorocaba. A luta desse rapaz e de alguns outros ativistas políticos, preocupados com o destino desses desvalidos, resultou na primeira política pública que viria a beneficiar a essa população, o FUNRURAL. Este benefício, foi criado como uma forma de renda mensal vitalícia, aos trabalhadores da terra. Eu, como professora da área rural ao redor de Sorocaba, conhecia a realidade do povo negro da zona rural e via essas pessoas vivendo da caridade alheia”.

E a sua vida e dos outros jovens negros na cidade, como era?

“Nós éramos jovens negros que precisávamos trabalhar para auxiliar a família com nossa renda e, nesse sentido, a escola surgia como uma carta de alforria. A universidade era um sonho que tinha que ser adiado. Alguns de nós só pudemos cursá-la bem mais tarde. Eram essas dificuldades que me levavam a fazer parte de grupos de pessoas inconformadas com essa situação que acabaram por formar movimentos sociais que questionavam, discutiam e buscavam uma condição de vida melhor para a população negra da cidade. Nesse intento não só discutíamos entre nós, como também nos aproximávamos do poder público para pleitear nossos direitos. A primeira ação que tivemos foi discutir com o governo local porque não tínhamos pessoas negras coletando o lixo da cidade. Sabíamos que para ser lixeiro bastava apenas saber assinar o nome, então pensávamos que não era uma questão de falta de qualificação, mas sim, uma questão de cor da pele”.

E como vocês foram se organizando nesses movimentos sociais?

“Bem, na Sociedade Cultural e Beneficente “28 de Setembro” fundada no ano de 1945, como sucessora da Frente Negra Brasileira, extinta pelo então governo de Getúlio Vargas. Desde os anos de 1950 tínhamos os bailes que acolhia indistintamente a todos, mas principalmente a população negra que era impedida de frequentar outros clubes da cidade. Fazíamos inicialmente os cordões de carnaval de rua, o “Concurso de Miss Colored”. No ano de 1978, os cordões passaram a

“Escola de Samba 28 de Setembro”. Foi também nesse ano que nasceu o Instituto de Cultura Afro-Brasileira, para em 1992 passar a fazer parte da antiga FIDA – Faculdades Integradas Dom Aguirre, hoje UNISO, e o Instituto de Cultura Negra como NUCAB – Núcleo de Cultura Afro-Brasileira. Dentro do instituto criamos a Fundação Cafuné – Caixa de Financiamento e Auxílio ao Universitário Negro, exatamente quando se reconhecia a necessidade da formação universitária ao jovem negro”.

Pergunto-lhe como funcionava a Fundação Cafuné. Orquídea pontua:

“Cada sócio contribuía mensalmente com cinco dólares, para a formação do recurso financeiro. A FIDA contribuía com um desconto na mensalidade do curso oferecido. A seleção era feita a partir do preenchimento pelo solicitante, de um questionário com dados sócio-econômicos e uma entrevista com o candidato. Com esses recursos formamos 40 jovens negros no ensino superior.

E os outros movimentos, como surgiram?

“Com o tempo, éramos algumas mulheres negras que após termos conquistado o direito a aposentadoria, depois de vários anos de Magistério na cidade e ao redor dela, nos deparávamos com situações em que outras mulheres negras que diferentes de nós, não haviam estudado e, portanto não contavam com trabalhos e salários que lhes provessem recursos para a sua sobrevivência e a de seus filhos. Muitas vezes, algumas já em idades avançadas, sendo submetidas à violência doméstica diária. Então resolvemos nos juntarmos para formarmos um grupo que pudesse pensar em soluções, em melhorias para essas mulheres negras. Foi assim que surgiu o MOMUNES – Movimento de Mulheres Negras da cidade de Sorocaba. Aos poucos, conforme a oferta de voluntários e a demanda dessas mulheres fomos criando cursos profissionalizantes, palestras motivadoras, onde cada um contribuía com seu saber, para auxiliá-las. Uma condição recorrente é que todas chegavam com baixa auto-estima. Foi então, que percebemos que todas sabíamos fazer bem: cantar para alegrar a vida, assim formamos o “Coral de Mulheres Negras”, onde pela música, ao mesmo tempo em que espantávamos a tristeza, apresentávamos a cultura de nossos ancestrais”.

Orquídea conta que outras demandas foram surgindo, como por exemplo, a necessidade de um local para as mulheres deixarem seus filhos enquanto

trabalhavam. E aí o nascimento de outro movimento: “O Quilombinho”, neste, criamos um espaço não só para o cuidado das crianças, mas onde fizemos o uso da música como parte da educação cotidiana dessas crianças. Foi daí que surgiu o coral infantil em parte por necessidade e pela experiência de que o canto promove a alegria, espanta a tristeza e eleva a auto-estima. Queríamos e queremos mudar o futuro dessas crianças negras, com a música e com o aprendizado da cooperação entre os diferentes. Tanto o Coral de Mulheres Negras, como o Coral das Crianças Negras se apresentam em eventos sociais da cidade, trajando roupas típicas, apresentando sons e instrumentos de origem africana. Para Orquídea esses movimentos criados em função da necessidade das pessoas também propiciam a condição de preservação da cultura negra.

Pergunto-lhe o que pensa sobre a Lei 10639/2003 que determina a inserção do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental e médio? Ao que responde Orquídea:

“Acho muito importante, pois assim cria-se uma oportunidade de discussão sobre a formação da nossa nação e o resgate de nossa história. Pois você sabe que ser negro em nosso país é um exercício diário de lutas e resistências. Aí temos também a condição para o debate sobre as cotas para negros (as) na universidade, quem sabe teremos mais de nosso povo circulando por ela”.

Bem, então o que você pensa sobre a Ação Afirmativa, que defende a reserva de vagas para a população negra, nas universidades públicas brasileiras?

“Sou a favor, pois se queremos uma sociedade democrática, igualitária, como podemos concordar com as desigualdades a que tem sido exposta a população negra em todos os períodos históricos. Inicialmente não desfrutava do direito de ir e vir e posteriormente não desfrutou da igualdade de oportunidades. Contudo, não penso que as cotas devam ficar para sempre, mas, nesse momento elas são necessárias, pois nós negros temos duas “deficiências” nesse país: a questão de classe e de cor.

Olho para o relógio e percebo o avançar da hora e proponho que tomemos um café antes de nos despedirmos.

5.7 Entrevista V – Girassol

A entrevista com mais uma mulher negra que avistei numa universidade da cidade aconteceu em um dos seus locais de trabalho, onde é uma profissional autônoma. Marcamos um dia e horário ao final de seu expediente de trabalho e assim que me recebeu disse-lhe que estava pesquisando sobre a mulher negra na universidade. Cabe ressaltar que em decorrência de nossos afazeres, também marcamos e desmarcamos vários encontros, até chegar esse dia.

Girassol é uma profissional da saúde formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além de atuar na profissão que se graduou exerce a docência universitária. Esta, tem um irmão mais novo que não chegou a fazer curso superior optando por seguir uma carreira que não exigisse formação universitária.

Ela diz: “Na Universidade Federal do Rio, quando estudei não tinha negros, mas olha só, não tinha pensado nisso”.

Falo-lhe que tenho chamado as mulheres negras desse estudo com nome de flores e pergunto-lhe se tem preferência por algum. Ela diz que gosta muito de girassóis e então gostaria de adotar o nome: Girassol.

Girassol conta que estudou em Colégio particular elitizado e lá também era a única negra. Foi só quando se mudou para um Colégio mais barato é que encontrou outros negros estudando ali. Diz não atentar para isso antes, justamente porque no estado do Rio não dá para saber quem é negro, moreno e com isso foi se acostumando. A não ser quando era provocada.

Pergunto-lhe como? Fala: “acho que é uma questão histórica, a questão da escravidão e tal. Acho que alguns negros tiveram mais sorte. A minha família, por exemplo, ficou com terras. Outros negros foram parar nas ruas, nas favelas”.

Contudo, diz: “acho diferente o Rio de São Paulo. Lá encontramos mais negros na universidade”. Conta uma situação em que foi convidada aqui em Sorocaba, para atender um grupo de mulheres negras e ficou sabendo que o convite se devia porque a pessoa que atendia anteriormente a esse grupo era “loirinha de olhos azuis”.

Pergunto-lhe o que acha disso. Responde: “Acho que tem um estigma tão forte, de ambos os lados. Pois veja: a questão do estudar ou não, independe que a pessoa seja branca, negra ou amarela. Penso que seja por uma questão econômica, uma questão social. Também por uma questão de auto-estima. Aí a pessoa que não pode estudar fica marcada na história”.

Em seguida conta que a mãe estudou até a oitava série do ensino fundamental e trabalhou em uma fábrica como tecelã, até se casar. O pai chegou a estudar e prestou vestibular na USP, queria fazer o curso de Arquitetura e dizia não ter conseguido entrar por ser negro.

Girassol fala que ele explicava assim: “Sabe para a inscrição ao vestibular, eles pediam foto. Então ficaram sabendo que eu era negro e não me aprovaram”. Diz que depois disso o pai “optou” por não mais cursar a faculdade e foi para a carreira militar. Que enquanto desejava cursar a faculdade de arquitetura desenhava muito e muito bem. Depois, nunca mais desenhou.

Nesse momento pergunto-lhe, será que ele havia realmente “optado” simplesmente, por não mais tentar o vestibular para cursar a faculdade, uma vez que, depois disso não mais desenhou, se era algo que ele fazia tão bem até então?

Ela fica em silêncio e diz em seguida: “É mesmo, ele nunca mais desenhou”! Conta sua avó também havia sido discriminada numa faculdade que tentou entrar. Que ela também sofreu preconceito na escola.

Então lhe pergunto de que tipo.

Fala que os colegas de sala a chamavam de “cabelo de Bombriil”. Que certa vez ela colocou a mão num determinado lugar e um menino disse ao outro em seguida: “Não bote a mão aí, não tá vendo que ela acabou de botar a mão aí”! Pergunto-lhe o que pensa sobre esse acontecimento.

Diz: “me senti como se tivesse hanseníase e ele tivesse medo de se contaminar, mas no caso, pela cor da minha pele”.

Como se sentia nessas ocasiões?

Responde: “eu chorava e eles riam. Foi só na quinta série que um menino me defendeu. Tem também a situação dos eventos que tínhamos danças na escola,

ninguém me chamava, ou me escolhia como par para dançar. Quando um dia alguém me escolheu, alguém perguntou a ele: você vai dançar com ela?

Conta que nessas situações se ia para a casa chorando, a mãe lhe dizia: “você precisa aprender a se defender, menina”! Se, falava com as professoras, estas lhe diziam: “deixa prá lá, não liga, isso é assim mesmo”. Diz lembrar-se que nas brincadeiras, quando era escolhida para brincar, lhes reservavam o papel de tia Anastácia. Também se recorda de uma vez em que foi cantar na escola e perdeu a voz. Pergunto-lhe que música. Girassol responde: “Tomo um banho de lua/ fico branca como a neve”. De repente, pára de cantar e diz meio sorridente: “Mas também olha a música que eu escolhi para cantar, tem tudo a ver, não”!

Fico calada a olhá-la.

Foi só quando foi para uma escola mais simples que se sentiu aceita e então começou a se expressar. Diz: “acho que são esses fatores que fazem as pessoas desistirem. No meu caso pude frequentar uma escola que me preparou para enfrentar um vestibular para uma faculdade pública. As escolas públicas do Rio eram e são muito ruins”.

Então lhe faço a pergunta: “E se seu pai não tivesse como pagar-lhe uma escola particular”?

Responde falando que tem uma amiga que não teve a mesma oportunidade de estudar e engravidou aos 15 anos e a filha nascida nessa condição também repetiu a história da mãe, engravidando muito cedo. Esta amiga só conseguiu estudar bem mais tarde, após ter recebido apoio de algumas pessoas que foi encontrando. Acha que essa deve ter sido a situação de outras meninas negras que hoje se encontram em situações de alto risco. Pensa que essa é a lógica do capitalismo que está aí para excluir mesmo. Diz perceber também uma grande diferença entre algumas universidades e faculdades aqui em Sorocaba.

Conta que trabalhou em outra universidade da cidade e que lá encontrava mais pessoas negras circulando pelos pátios.

E para você como tem sido sua experiência como professora universitária negra? Ao que responde:

“Olha, às vezes posso sentir um olhar diferenciado de alguns alunos. Um dia, em sala de aula, logo após ter me apresentado como professora, um aluno disse: “professora? Ah, não parece!

Como você se sentiu, o que fez, pensou naquele momento?

“Bem, percebi que estava causando certo estranhamento e que de alguma forma, acho que escapou daquele aluno. Fiquei calada a lhe olhar, enquanto pensava em algo para lhe responder, mas ele talvez tenha sentido que havia pensado alto e não continuou. É claro que me senti incomodada naquela situação, mas não consegui dizer nada”.

Perguntei-lhe, e hoje o que pensa sobre isso?

“Penso que os (as) poucos (as) professores negros (as) que estão como professores na universidade talvez, seja a razão de ainda nos depararmos com situações como essa”. Agora me lembrei também que já me implicava com essa questão, desde quando ainda era aluna. Tanto é que cheguei a pensar em fazer a minha monografia, de conclusão de curso falando algo sobre as mulheres negras”.

E fez, pergunto-lhe?

Responde: “Não, acho que isso deve ter mexido comigo. Chequei até a iniciar algumas buscas de dados, mas não consegui dar continuidade”.

E continua: “Sabe eu tenho descendência francesa, indígena e de negros. Minha avó paterna é de origem indígena e de negros africanos. Meu tataravô era francês. Meu bisavô paterno herdou algumas terras, mas não foi reclamá-las. Acho que os negros tinham uma relação diferente com a terra. Acho que tem a ver com a história da África, não sei, ou mesmo pelo desconhecimento das leis, não escrituravam as terras. Dizia que estava bem com seu emprego na ferrovia. Que não precisava de terras. Alguns descendentes de escravos foram trabalhar nas ferrovias, acho que isso também era uma herança, para meu avô. Já os imigrantes penso que tiveram outra “sorte”. Eles vieram para cá e trabalharam na terra”.

E continua: “agora sobre a escola, não tinham negros nos livros da escola, achava isso muito estranho”.

Então, o que você pensa sobre as ações afirmativas, pergunto-lhe.

Diz: “Cotas? Acho isso muito triste, termos que recorrer a elas. Mas sei também que isso agrega valor aos negros (as). É diferente a pessoa negra que estuda e a que não estudou. Não sou contra as cotas, mas acho-as insuficientes”.

Por que, pergunto-lhe?

Diz: “Porque não paga os 400 anos de expropriação sofrida. Estar na universidade para mim é muito significativo. E, para o futuro penso, espero mesmo em encontrar mais pessoas negras estudando, trabalhando nela. Tem algumas coisas que fico pensando agora. Como por exemplo, quando assisto a um filme em que aparecem só negros. Acho que se só tivessem brancos eu nem iria reparar. Acho que fui me acostumando com essa realidade. Também porque se eu fosse ficar pensando na questão do negro, eu iria ficar para trás. Porque existe muita competição. Os meus colegas de faculdade são todos brancos. Agora aqui em Sorocaba, tem uma questão interessante, que percebo nos grupos de negros (as). Eles, elas não frequentam alguns lugares mais badalados da cidade, dizem que é lugar de “branco”. Acho que é por conta da história de Sorocaba, minha mãe é daqui e conta que antigamente, os negros (as), não podiam nem passar nas calçadas de alguns clubes da cidade. É acho que tem a ver com essa história.”

Agradei-lhe por esse encontro e nos despedimos.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Análises das Entrevistas

Conforme foi apontado ao longo desse estudo são muitas as dificuldades atuando na vida da população negra brasileira, em geral, para exercer o seu direito como cidadão. As mulheres negras ouvidas nesse trabalho, ao encontrarem espaço para soltar a voz, também nos relatam situações de extremas dificuldades, mas também importantes movimentos de resistência contra o poder hegemônico. A análise das entrevistas concedidas, por elas/nós em interação nos fornecem detalhes de suas histórias, principalmente referente às suas famílias de origem, de suas trajetórias escolares, de suas vidas no trabalho e a luta para vencer a discriminação e o preconceito velado ou explícito.

Após as várias leituras sobre as entrevistas destacamos alguns fragmentos relevantes para o objetivo de pesquisa, onde se pode verificar as singulares e múltiplas mulheres negras, com suas vozes em conjunto, nos trechos a seguir:

Entrevista I. Encontrei Violeta no pátio da universidade onde cursa seu doutoramento. Enquanto conversávamos vimos duas garças emplumadas caminhando tranquilamente em nossa direção. Naquele local, naquele momento, com poucas pessoas circulando, éramos eu, Violeta, as garças e a sombra das árvores a nos proteger do sol, senti uma sensação de paz e confiança e pude lhe dizer que estava pesquisando sobre nós mulheres negras nos espaços universitários.

Entrevista II. Conheci Flor de Liz circulando pelos espaços de uma universidade de Sorocaba e em um dado momento iniciamos uma conversa. Falamos sobre o curso que a mesma está fazendo, os estudos, os textos, o tempo, etc. Após sentir por parte de Flor de Liz, a disponibilidade e a possibilidade para uma conversa mais direcionada para a pesquisa, perguntei-lhe se poderíamos marcar um encontro para conversarmos num local mais tranquilo [...] Propôs que nos encontrássemos num sábado [...] em sua casa. Aceitei e marcamos o encontro. [...] Ela me recebeu na cozinha de sua casa e foi me pedindo desculpas pela simplicidade da casa. Sentindo-me um pouco incomodada e eu disse a ela que

estava preocupada em não atrapalhar a rotina da casa. Foi quando ela, depois de um tempo de conversa propôs irmos para um cômodo dos fundos da casa. Aí pude me perceber um pouco mais à vontade. Logo que mudamos para esse local começou a chover e não sei se pela chuva ou pelo local, ou os dois, pude sentir um clima mais tranqüilo para nós duas.

Entrevista III. Encontrei Margarida pelos corredores de uma universidade de Sorocaba. Antes desse encontro apenas nos cumprimentávamos. Certo dia, me aproximei e propus conversarmos sobre minha pesquisa. [...] Nosso encontro se deu após vários encontros marcados e cancelados em razão de nossas agitadas vidas cotidianas, marcadas por nossas atividades como docentes, pesquisadoras, como mães, esposas, etc. No dia agendado para a nossa conversa, mais uma vez marcamos e só se tornou possível porque aproveitamos um período de intervalo entre um afazer e outro meu e de Margarida. Quando disse à mesma que vinha atribuindo um nome de flor às mulheres negras que venho encontrando nas universidades, pergunto-lhe se havia algum que gostaria de escolher para si, então me respondeu: “Margarida”.

Entrevista IV. Quando cheguei para nosso encontro, Orquídea estava baixando no computador e compartilhou comigo, algumas imagens ilustrativas com situações que justificam a adoção de políticas afirmativas para a inserção da população negra ao ensino superior. Após conversarmos um pouco sobre a importância da imagem para tratarmos de temas polêmicos em sala de aula, eu disse a Orquídea que estava pesquisando sobre a presença da mulher negra na universidade e se possível que me contasse a sua história até a sua chegada nesse espaço.

Entrevista V. Encontrei Girassol numa universidade da cidade e propus que conversássemos. Por sugestão da mesma fui encontrá-la em um dos seus locais de trabalho, onde atua como profissional autônoma. Ao me receber disse-lhe que estava pesquisando sobre a mulher negra na universidade. Cabe ressaltar que em decorrência de nossos afazeres, também marcamos e desmarcamos vários encontros, até chegar esse dia.

O que há de similar nesses encontros são as dificuldades que enfrentamos até conseguirmos um tempo para conversarmos. Tais dificuldades, talvez possam ser explicadas pelo fato de todos nós mulheres negras, eu e elas, acumularmos

várias funções diárias, como trabalhadoras e estudantes. Mesmo havendo as diferenças de idades entre todas nós, pois, encontramos mulheres negras, na faixa dos 30, 40, 50 e 60 anos. Inclusive, três delas, já estão aposentadas por tempo de serviço, elas/nós precisamos continuar a trabalhar. Vale ressaltar, que as três aposentaram-se pelo serviço público, conforme explicitado nos trechos a seguir:

Violeta – Trabalhou como orientadora educacional de uma Escola Pública, por 26 anos numa cidade da região do Rio de Janeiro onde ministrou aulas no curso de Pedagogia por 04 anos. Há três anos aposentou-se e decidiu continuar com a docência.

Margarida – trabalha como professora universitária na área da saúde e está aposentada pelo serviço público há cinco anos.

Orquídea – trabalhou como professora de ensino fundamental na rede pública escolar e atualmente está aposentada pelo serviço público.

A incidência de um número significativo de mulheres negras deste estudo com trabalhos e aposentadas por órgãos públicos foi justificada por uma das mulheres ouvidas, como a busca pela “perenidade do emprego.” (Orquídea). Contudo esse é um dado que necessita ser melhor estudado e, que não será enfatizado nesse trabalho.

Outra condição que se repete nos relatos acima é a profissão de professoras. Três delas são professoras universitárias e uma delas foi docente no ensino médio. Aqui resgato Bell Hooks (2013) quando diz que as salas de aulas, para as mulheres negras são como um palco para as perspectivas críticas e/ou feministas que possibilitam o reconhecimento das diferenças. Essas perspectivas pedagógicas cotidianas permitem:

[...] um verdadeiro reconhecimento das diferenças – determinadas pela classe social, pela raça, pela prática sexual, pela nacionalidade e por aí afora. Esse progresso, entretanto, não parece coincidir com uma presença significativa maior de vozes negras [...]. (HOOKS, 2013, p. 20).

Importante destacar o apontamento da autora acima ao descrever a presença quase ausente de mulheres negras em salas de aulas no contexto americano e, que podemos constatar também no contexto sorocabano, de acordo com os relatos das mulheres negras dessa pesquisa. A esse respeito retomaremos mais a frente nesse texto.

A questão do trabalhar desde muito cedo é recorrente para quatro das cinco mulheres negras participantes dessa pesquisa. Outra questão que se repete para

quatro delas é a perda do pai, quando ainda eram muito jovens, obrigando-as a buscarem o trabalho para auxiliarem suas mães no sustento da família. De acordo com os trechos abaixo:

Violeta é filha de uma família com oito irmãos, sendo 03 homens e 05 mulheres. Duas são professoras e uma delas é formada em enfermagem. O pai já falecido era ajudante de pedreiro. Este não aceitava que as filhas estudassem, pois não via importância nos estudos para mulheres. Após a morte do pai, Violeta teve que auxiliar a mãe a cuidar de seus irmãos. Esta ficou viúva com 08 filhos e fez tudo o que pode para cuidá-los.

Flor de Liz reside com a mãe num bairro da periferia da cidade, sendo a mais nova das mulheres, os outros três irmãos são casados. Disse-me que sua mãe teve a primeira filha aos quinze anos, cuidou dos filhos sozinha, após ter sido deixada pelo marido, há 24 anos. [...] O pai de Flor de Liz faleceu há 04 anos, tendo constituído outra família, em outra cidade.

Margarida [...] a morte prematura do pai em acidente de trabalho veio a dificultar ainda mais situação da família, que já não era fácil. A mãe que até então cuidava da casa e dos filhos, ao ficar viúva de repente, sem preparação profissional, foi trabalhar como empregada doméstica, diarista e só após ter conseguido fazer um curso de cabeleireira, pode deixar o emprego doméstico e trabalhar como profissional da beleza. Depois de conquistar clientela e com o aumento destes, precisou do auxílio de Margarida para auxiliá-la em alguns períodos do dia.

A questão dos pais mortos prematuramente pode-se explicar como um problema da saúde pública brasileira, mostrada em dados estatísticos, no último relatório produzido em parceria com o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, (SGEP), (2007), publicado no documento da “Política Nacional de Saúde Integral da População Negra” (PNSIPN, 2007). O relatório apresenta um levantamento específico sobre o índice de saúde da população negra brasileira, a partir dos dados apresentados pelo Ministério da Saúde, (MS), no ano de 2005. Esses dados revelam a permanência dos diferenciais de raça, cor e etnia e apontam que a população negra em geral, tem morrido por causas externas, 56% mais do que uma pessoa não negra e, esse risco eleva-se para 70%, no caso de um homem negro brasileiro, em relação a um homem não negro. Independente do sexo, o risco de morte por homicídios, permanece mais elevado para as populações preta e parda, considerada nesse relatório, como a somatória de negros e negras brasileiros (as) (PNSIPN, 2007, apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

Segundo os órgãos relatores acima apontados, a análise dos indicadores de homicídios da população brasileira em geral quando apurados em conexão com os anos de escolarização, constatam que quanto menor for o nível de escolaridade, maior é risco para morte por homicídio. Já no que se refere à questão da população negra, esta sofre maior risco para homicídios, independente de sua escolarização. Contudo, como observa esse relatório, há diferenças ampliadas para negros e negras sofrerem homicídios, quanto maior a sua escolaridade.

Sobre a problemática educacional das mulheres negras entrevistadas desse estudo, quatro delas revelaram em seus discursos a necessidade do trabalho para a sobrevivência, o que dificultou para as mesmas a condição para os estudos, principalmente em nível superior. Entre as cinco mulheres, duas delas cursaram o ensino superior em universidades públicas, mas devido à diferença de condição econômica, entre as duas, uma experimentou muitas dificuldades, tendo que trabalhar e estudar em tempo integral. O que não é diferente para as outras as três, que além de trabalhar tiveram que pagar pelos estudos universitários.

Também de extrema relevância nas falas e nos silêncios apresentados durante as entrevistas com essas mulheres, foi a revelação de situações cotidianas em que tiveram que legitimar o tempo todo suas capacidades e competências, tanto no ambiente de trabalho, quanto nos espaços acadêmicos. Conforme os relatos a seguir:

Violeta diz que sempre teve a percepção que tinha que convalidar mais suas coisas, por exemplo, andar bem vestida, reafirmar sua negritude como um conjunto de relíquias de nossa história da formação social brasileira.

Margarida: “Para lidar com isso me esforçava sempre além do esperado, a buscar provar que era boa no que me propunha a fazer. Tem também a questão, de ter crescido ouvindo que os negros eram bandidos, preguiçosos, desocupados, etc. e, para desmentir essas expectativas negativas tinha que me esforçar muito mais”.

Aqui os discursos construídos sobre os negros (as) produzem insegurança na constituição identitária dessas mulheres negras demandando esforços adicionais em suas práticas cotidianas para comprovar a eficiência em todos os espaços de circulação, como prova de que mereciam estar ali.

No que se refere ao racismo explícito ou velado, no ambiente escolar ou de trabalho, foram verificados nos relatos analisados:

Violeta: [...] fala que como mulher negra sofreu muita discriminação social e racial no cotidiano escolar. Que tinha a impressão que todos os dias era testada em sua capacidade profissional, pelo fato de ser negra. Também diz que do seu ponto de vista as pessoas negras necessitam buscar muito mais conhecimento, para conquistar espaço social e para provar sua eficiência.

Flor de Liz: [...] quando ainda freqüentava o ensino fundamental e médio, ouvia muitas piadinhas a respeito de suas características, como negra. Diz: “eram piadinhas do tipo, “nega do cabelo duro...” e, que por conta disso acabou alisando os cabelos, mas que hoje se arrepende, pois gostava de seus cabelos com o eram. Só não gostava das “piadinhas”. Conta que certa vez, ainda menina, disse chorando à mãe: “Mãe porque você não casou com um homem de cabelos lisos”? Mas, hoje pensando melhor, quando vê suas fotos antigas sente falta daquele cabelo encaracolado. Também conta de um dia numa roda de amigos, em que alguém lhe disse: “sabe, até que você não é tão negra assim”. E diz: “tá vendo, como posso me orgulhar de ser negra”?

Margarida: [...] contudo, nas relações cotidianas de trabalho sentia o racismo não explícito, mas atuante e perverso. Relata que um dia, uma colega do trabalho lhe confidenciou que por ocasião de sua chegada para assumir seu cargo na instituição, todos se perguntavam: “quem haveria apadrinhado a ela para que estivesse ali. [...] “Ah, talvez eles pensassem o que estaria fazendo ali uma “negrinha”, quem pensa que é para chegar ali demonstrando algum saber”? [...] “Porque me sentia discriminada o tempo todo, por ser mulher e negra, mesmo que sentisse tudo isso de forma muito velada. Certa vez alguém no trabalho me disse: Você não é preta, você é morena, é diferente, [...]

Girassol: Que ela também sofreu preconceito na escola. Fala que os colegas de sala a chamavam de “cabelo de Bombril” Que certa vez ela colocou a mão num determinado lugar e um menino disse ao outro em seguida: “Não bote a mão aí, não tá vendo que ela acabou de botar a mão aí”! Pergunto-lhe o que pensa sobre esse acontecimento. Diz: “me senti como se tivesse hanseníase e ele tivesse medo de se contaminar, mas no caso, pela cor da minha pele”. Como se sentia nessas ocasiões? Responde: “eu chorava e eles riam. Foi só na quinta série que um menino me defendeu. Tem também a situação dos eventos que tínhamos danças na escola, ninguém me chamava, ou me escolhia como par para dançar. Quando um dia alguém me escolheu, alguém perguntou a ele: você vai dançar com ela?

As situações de preconceitos e discriminações experimentadas por Violeta, Flor de Liz, Margarida e Girassol são vivenciadas de formas diversas por cada uma delas e, também apresentam diferentes estratégias de resistência, como se pode apreciar nas falas das mesmas:

Violeta: “sempre teve a percepção que tinha que convalidar mais suas coisas, por exemplo, andar bem vestida, reafirmar sua negritude como um conjunto de relíquias de nossa história da formação social brasileira.

Flor de Liz: Diz que: que quando tinha 26 anos foi selecionada entre outras mulheres negras, para participar como modelo de uma feira industrial de eventos que se realizaria em Hanower, na Alemanha. Que lá sim, por um mês, enquanto lá esteve se sentiu muito valorizada, segundo seu relato: “Lá me senti uma estrela”, “Lá sim é um país acolhedor, apesar da diferença cultural”. Pergunto-lhe como foi essa experiência. Fala que lá recebeu muitos telefones de homens que se interessaram por ela. Que isso a fez sentir-se valorizada. Contudo, diz que quando retornou ao Brasil teve que se deparar com sua realidade de menina negra e pobre.

Margarida: “Sabe, são muitas dores, muitas perdas, acho que foram essas coisas que me impulsionaram a lutar pelo acesso ao saber como uma porta nova, ou uma janela que se abriu a meu povo que fora impedido de acessar os bens da nação que ajudou a construir. Não falo só do acesso a educação como um direito de todos. Mas foi a partir do momento que tomei consciência do mal que afligia meu povo, o povo negro que passei a participar dos movimentos sociais em prol dessa causa que se tornou um problema de todos os brasileiros. Antes de haver me atentado para a questão racial participei do movimento das mulheres e depois parti em luta pela saúde da população negra, nesse movimento participei da 1ª Conferência Nacional da Promoção da Igualdade Racial, pela SEPIR – Secretaria da Promoção da Igualdade Racial e nunca mais deixei de me engajar em movimentos políticos dessa natureza”.

Orquídea: “Nós éramos jovens negros que precisávamos trabalhar para auxiliar a família com nossa renda e, nesse sentido, a escola surgia como uma carta de alforria. A universidade era um sonho que tinha que ser adiado. Alguns de nós só pudemos cursá-la bem mais tarde. Eram essas dificuldades que me levavam a fazer parte de grupos de pessoas inconformadas com essa situação que acabaram por formar movimentos sociais que questionavam, discutiam e buscavam uma condição de vida melhor para a população negra da cidade. Nesse intento não só discutíamos entre nós, como também nos aproximávamos do poder público para pleitear nos nossos direitos. A primeira ação que tivemos foi discutir com o governo local porque não tínhamos pessoas negras coletando o lixo da cidade. Sabíamos que para ser lixeiro bastava apenas saber assinar o nome, então pensávamos que não era uma questão de falta de qualificação, mas sim, uma questão de cor da pele.”

Conta que nessas situações se ia para a casa chorando, a mãe lhe dizia: “você precisa aprender a se defender, menina”! Se, falava com as professoras, estas lhe diziam: “deixa prá lá, não liga, isso é assim mesmo”. Diz lembrar-se que nas brincadeiras, quando era escolhida para brincar, lhes reservavam o papel de tia Anastácia. Também se recorda de uma vez em que foi cantar na escola e perdeu a voz. Pergunto-lhe que música. Girassol responde: “Tomo um banho de lua/ fico branca como a neve”. De repente, pára de cantar e diz meio sorridente: “Mas também olha a música que eu escolhi para cantar, tem tudo a ver, não”!

Nos relatos dessas mulheres a escolarização aparece valorizada e como possibilidade de ascensão, libertação e no caso específico, de Flor de Liz que estudou em Escola Pública, a escola surge como o único local, onde a frequência se

dava pela necessidade de alimentos, ou seja, pela sobrevivência física. No entanto isso não ocorria sem o sentimento de humilhação social, pelo menos, não agora, quando Flor de Liz rememora esses momentos e pode dar novos sentidos a sua vivência.

Violeta: Talvez tenha sido o incentivo da mãe de Violeta que a levou a buscar sempre na formação escolar, em suas palavras: “para além dos estudos, buscava e ainda busca a realização pessoal, como mulher negra”.

Flor de Liz: “Fico pensando no que a gente ia fazer na escola. Acho que ia só para comer merenda, acho.” Peço-lhe para dizer-me como se sentia nessa situação. Diz que se sentia muito desanimada em estudar nessas condições e que hoje percebe a diferença entre ela e os alunos que estudaram em escolas particulares.

Margarida: O pai trabalhou como ajudante geral e a mãe, dona de casa. Por não ter tido oportunidade para estudar, o pai a incentivava, como a filha mais velha do casal, a estudar e, desde muito cedo dizia que ela seria professora.

Orquídea: “Nós éramos jovens negros que precisávamos trabalhar para auxiliar a família com nossa renda e, nesse sentido, a escola surgia como uma carta de alforria. A universidade era um sonho que tinha que ser adiado. Alguns de nós só pudemos cursá-la bem mais tarde.”

As inserções ao ensino superior, ou ainda na pós-graduação, nos discursos analisados aparecem de formas heterogêneas, mas sempre congregando dificuldades, seja de ordem econômica ou mesmo por seletividade racial e, o mais interessante é que esse estado de coisas vêm se repetindo há muito tempo. Como podemos verificar no relato de Girassol ao contar sobre a experiência de seu pai, ao tentar ser admitido no vestibular do curso de Arquitetura, numa universidade pública da cidade de São Paulo, com a suspeita de que havia sido barrado pelo fato de ser negro, isso por volta de uns quarenta anos atrás. Vale atentar para os fragmentos abaixo:

Violeta: [...] para tentar o curso de Mestrado em duas universidades, uma particular e outra pública. Como aluna especial por alguns anos nas duas, realizou o processo seletivo de admissão ao Mestrado por várias vezes, tendo sido reprovada em todas. Nesse momento Violeta lembrou que era a única aluna negra da sala de um desses cursos de Mestrado que insistiu em adentrar, sem obter êxito.

Margarida: [...] ao terminar o segundo grau passou a trabalhar em período integral para levantar recursos financeiros para pagar o cursinho preparatório para a universidade. Ao ser aprovada no vestibular para o curso de Enfermagem da Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM, hoje Escola Paulista de Medicina, descobriu só então, que o curso escolhido requeria

estudos em tempo integral e que teria que pagar pelo curso. Conta que exatamente neste ano a Faculdade se tornou uma instituição pública federal de ensino superior, o que lhe facilitou um pouco a cursá-la, mas, que ainda assim, teve que solicitar a baixa de seu trabalho como funcionária pública da secretaria da Saúde em São Paulo para dar conta do curso em tempo integral. Durante o tempo da graduação trabalhou fazendo “bicos” como secretária, como escriturária, sempre depois das dezessete horas, horário do término diário do curso.

Flor de Liz: buscou a universidade: “para tentar se distrair”. Dizendo que a princípio intencionava fazer um curso também na área da saúde, mas que o curso escolhido como primeira opção não formou turma para o período que a mesma desejava. Fala que sua escolha inicial tinha a ver com sua vontade de trabalhar com questões como moradia e crianças carentes, também porque tinha verificado que a mensalidade deste curso poderia caber em seu orçamento. Contudo, conseguiu matricular-se numa outra formação também voltada à saúde, nas mesmas condições de pagamento.

Girassol: O pai chegou a estudar e prestou vestibular na USP, queria fazer o curso de Arquitetura e dizia não ter conseguido entrar por ser negro. Girassol fala que ele explicava assim: “Sabe para a inscrição ao vestibular, eles pediam foto. Então ficaram sabendo que eu era negro e não me aprovaram”. Diz que depois disso o pai “optou” por não mais cursar a faculdade e foi para a carreira militar. Que enquanto desejava cursar a faculdade de arquitetura desenhava muito e muito bem. Depois, nunca mais desenhou.

De acordo com os discursos acima, podemos verificar a incidência de fatores como o preconceito contra indivíduos da cor negra, bem como o de fatores econômicos determinando quem pode ou não cursar um curso superior, principalmente em universidades públicas brasileiras.

A respeito de suas vivências nos espaços do cotidiano universitário:

Violeta: A respeito de sua trajetória profissional relatou que foi a primeira mulher negra a ensinar num curso de Pedagogia e que tendo entrado para substituir uma professora que saiu de licença, percebeu logo no primeiro dia de aula percebeu certos “olhares” de surpresa dos alunos em sua direção. Perguntei-lhe se tinha ideia do por que desses certos “olhares”? Então, emocionada fala que associou “esses olhares”, a uma espécie de estranhamento por parte dos alunos, talvez devido ao fato de anteriormente não terem se deparado com uma professora negra em sala de aula. Nesse momento diz que no segundo ano de docência, quando entrou em sala com os alunos, os mesmos disseram não ter professora para ministrar a aula daquele dia. Em seguida ao se apresentar como a professora, percebeu outra vez, uma certa “surpresa” nos rostos dos alunos.

Flor de Liz: Que em sala de aula na universidade ao se formarem os grupos para estudos sente-se perdida, não entendendo muitas vezes o que se pede para estudar. E diz: “Acho que sou a única pobre da sala e às vezes tenho vontade de largar tudo. Começo a pensar que

esse não é o meu mundo” Pergunto-lhe porque ela acha isso. Respondeu dizendo que se tivesse mais dinheiro talvez fosse mais fácil. Que em sua sala há uma outra mulher negra que parece ter dinheiro e que todos a tratam muito bem elogiando-a o tempo todo. Dizem assim: “Nossa como você está bem vestida! Aí ela pensa: será que só por ser negra ela não pode se vestir bem?” Será que se fosse uma branca, será que fariam assim? Acho isso preconceito!”

Margarida: Pergunto-lhe, e desde então como tem sido seu cotidiano em sala de aula? Com um olhar de pesar pontua que no curso em que ministra aulas é a única professora negra e que no início teve dificuldades com os alunos. Não que fosse algo explícito, mas sentia que havia resistência por parte dos mesmos em discutir principalmente temas relacionados à saúde da população negra, visto ser esta que mais adocece em nosso país e, portanto necessita de cuidados e atenção coerentes com essa realidade. Margarida fala: “Costumo dizer aos meus alunos, que essas são questões que precisam ser discutidas num curso que trata de compreender justamente sobre a saúde da população brasileira. Mas há temas emblemáticos que provocam grande tensão em sala de aula, tais como a questão das cotas para negros (as) na universidade, a questão do aborto, etc. Certo dia uma aluna branca ficou inconformada e debateu se colocando contra as políticas de Ação Afirmativa para negros (as), alegando não haver necessidade dessas políticas que segundo o seu ponto de vista acabam por cometer injustiça à população não negra”.

Girassol: E para você como tem sido sua experiência como professora universitária negra? Ao que responde: “Olha, às vezes posso sentir um olhar diferenciado de alguns alunos. Um dia, em sala de aula, logo após ter me apresentado como professora, um aluno disse: “professora? Ah, não parece! Como você se sentiu, o que fez, pensou naquele momento? “Bem, percebi que estava causando certo estranhamento e que de alguma forma, acho que escapou daquele aluno. Fiquei calada a lhe olhar, enquanto pensava em algo para lhe responder, mas ele talvez tenha sentido que havia pensado alto e não continuou. É claro que me senti incomodada naquela situação, mas não consegui dizer nada”. Perguntei-lhe, e hoje o que pensa sobre isso? “Penso que os (as) poucos (as) professores negros (as) que estão como professores na universidade talvez, seja a razão de ainda nos depararmos com situações como essa”. Agora me lembrei também que já me implicava com essa questão, desde quando ainda era aluna. Tanto é que cheguei a pensar em fazer a minha monografia, de conclusão de curso falando algo sobre as mulheres negras.” E fez, pergunto-lhe? Responde: “Não, acho que isso deve ter mexido comigo. “Cheguei até a iniciar algumas buscas de dados, mas não consegui dar continuidade”.

Em todos os discursos acima há a evidência de um estranhamento dos (as) alunos (as) não negros (as), com a presença de uma professora ou aluna negra em sala de aula de um curso universitário. Já no que se refere à compreensão e engajamento sobre a questão, há diferenças nas posturas das mulheres que encontramos.

Sobre o que pensam sobre as Ações Afirmativas para a inserção de negros (as) nas universidades brasileiras:

Flor de Liz: Pergunto-lhe então, se pudesse contar com as com ações afirmativas, as cotas para negros no ensino superior, isso talvez lhe ajudasse, pois não teria que pagar as mensalidades do curso. Respondeu: “Não sei bem o que é isso” Explico-lhe rapidamente que são os sistemas de cotas, como reserva de vagas nas universidades para as mulheres, os indígenas e as pessoas negras em geral. Ficou calada durante algum tempo e em seguida disse: “Sabe, acho isso muito forte, porque se já somos discriminados, imagine se os outros alunos da sala soubessem que somos cotistas. Iriam achar que somos menos. Deveria haver outro jeito, porque um branco não precisa de cotas?”

Violeta fala que pensa a questão das cotas como um importante benefício às pessoas negras. Contudo, diz que estas precisam ser revistas, uma vez que muitas pessoas negras que tem utilizado esse recurso para a entrada ao ensino superior, muitas vezes, não têm conseguido lá permanecer e concluir o curso, por vários fatores, para além da gratuidade dos cursos, principalmente nas universidades públicas. Nesse sentido, pensa que as ações afirmativas seriam só o início de uma mudança, que requer um trabalho político e social mais abrangente, por exemplo, um ensino público de qualidade para todos, independente de sua raça, classe ou gênero.

Margarida: “Sou favorável às ações afirmativas como um processo de pedido de desculpas à população negra, como parte dos habitantes formadores de nossa sociedade e, que por mais ou menos 400 anos trabalhou arduamente, sem ter reconhecido os seus direitos como cidadão. A reserva de vagas aos negros no ensino superior seria uma ação de resgate da pessoa humana dessa população.” Perguntei-lhe como via a posição dos que se colocam contra a ação afirmativa para a população negra. Diz: “Há alguns que se posicionam contra as cotas universitárias para negros (as), afirmando que tal estratégia de compensação poderia reforçar o racismo às avessas”. Então lhe pergunto o que pensa sobre isso. Ela fala: “questiono aos que se manifestam contra as cotas, se o não reconhecimento da desigualdade racial em nosso país, não seria também uma forma de racismo? Porque negar o fato de que a população negra sofreu e sofre de toda a forma de desigualdade em nosso país, é o mesmo que tentar tampar o sol com a peneira. Está aí para quem quiser olhar: e no caso da mulher negra a questão é ainda mais forte”.

Orquídea: “Sou a favor, pois se queremos uma sociedade democrática, igualitária, como podemos concordar com as desigualdades a que tem sido exposta a população negra em todos os períodos históricos. Inicialmente não desfrutava do direito de ir e vir e posteriormente não desfrutou da igualdade de oportunidades. Contudo, não penso que as cotas devam ficar para sempre, mas, nesse momento elas são necessárias, pois nós negros temos duas “deficiências” nesse país: a questão de classe e de cor.

Girassol: Diz: “Cotas? Acho isso muito triste, termos que recorrer a elas. Mas sei também que isso agrega valor aos negros (as). É

diferente a pessoa negra que estuda e a que não estudou. Não sou contra as cotas, mas acho-as insuficientes.” Por que, pergunto-lhe? “Porque não pagam os 400 anos de expropriação sofrida. Estar na universidade para mim é muito significativo. E, para o futuro penso, espero mesmo em encontrar mais pessoas negras estudando, trabalhando nela.

Segundo os discursos analisados nas conversas acima, a posição de Flor de Liz parece ser a de quem ainda não tem como se definir pelo sim ou não para as Ações Afirmativas. Ainda que a sua situação seja a mais indicada para reivindicar essas políticas públicas. No caso, por ainda estar cursando a graduação e, acumular diversos prejuízos, aliás, os mesmos que a maioria de mulheres negras e pobres enfrenta em nosso país. A falta de recursos financeiros, a falta de preparo para acompanhar os estudos do curso superior, em decorrência da falta de qualidade do ensino público e, também pela dupla jornada entre trabalho e estudo. É justamente ela quem mais necessita das Ações Afirmativas, que ainda não consegue compreender a importância das mesmas.

Violeta, Margarida e Orquídea parecem estar mais engajadas politicamente, e já têm desenvolvido posturas e discursos que desnaturalizam as desigualdades sofridas pela população negra brasileira e veem as Ações Afirmativas como um resgate dessa condição.

Girassol apresentou um discurso ambíguo, inicialmente diz pensar ser necessário, pois diz perceber a baixa presença e frequência de mulheres negras nos espaços universitários, contudo acha as cotas insuficientes como ressarcimento de tantos anos de expropriação da população negra. Talvez porque entre todas as mulheres negras que encontrei, Girassol é a única que teve condições de frequentar escolas particulares desde o ensino fundamental até o ensino médio. E talvez, também por conta desse preparo diferencial, conseguiu conquistar uma vaga numa universidade pública. Inclusive ao iniciarmos nossa conversa, Orquídea diz:

[..] estudar ou não estudar independe de ser negro, amarelo ou branco. É uma questão econômico-social. É uma questão de auto-estima. Aí a pessoa pensa que não pode estar lá.

Jessé de Souza (2012) pode nos auxiliar na compreensão desse discurso ao ponderar que o fenômeno social da atribuição do fracasso ao grupo oprimido é comum em instituições modernas. Entretanto, esse mecanismo ilusório tem como pressuposto de que a competição social ocorre entre indivíduos em idênticas

condições sociais. O que não acontece, pelo menos nos relatos das diferentes mulheres negras que encontramos.

Para compreendermos os sentidos atribuídos às práticas discursivas desenvolvidas no cotidiano das mulheres negras participantes desse estudo, em universidades da cidade de Sorocaba, SP., é preciso considerar a gravidade da insistência da problemática do racismo brasileiro, ainda presente nos espaços do ensino superior e, talvez muito mais evidente, após uma série de conquistas desse segmento social. O racismo aparece reafirmado nas interações cotidianas do universo acadêmico, dessas/nós mulheres negras, pela linguagem corrente produzida e reproduzida pela tradição e pela cultura, contaminando os discursos no dia-a-a-dia, as vivências, e influenciando o funcionamento das instituições e organizações, mas principalmente as relações interpessoais. A condição histórica arrefece e fomenta o preconceito e a discriminação contra a população negra em geral, em todas as camadas sociais, seja moradora da área urbana ou rural, e, sobretudo as mulheres negras, duplamente vítimas dos preconceitos raciais e de gênero.

Cabe salientar, que muitas são as estratégias utilizadas por essas/nós mulheres negras para escaparmos dessa condição. Talvez, o contraponto seja a possibilidade de termos encontrado essas/nós mulheres negras inseridas no cotidiano do ensino superior. Contudo, têm sido poucas as que conseguem romper as barreiras do preconceito, da discriminação do gênero e da raça. O que pudemos verificar nesse estudo na cidade de Sorocaba, é que como no Sul dos Estados Unidos na época do apartheid, como afirma hooks (2013), parece que a nós mulheres negras, só são reservadas e naturalizadas três possibilidades de “carreiras”. O casamento, o trabalho como empregadas domésticas, ou ainda, só então após ter travada uma árdua batalha de luta e resistência, como a nossa colaboradora de pesquisa, Orquídea, que conseguiu tornar-se professora de escola primária.

Também de igual relevância tem sido o encontro com estudiosos implicados e comprometidos não só com uma educação para a prática da liberdade e emancipação de grupos socialmente marginalizados, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e digna. E mais uma vez buscando responder a questão proposta por Skliar (2004): Se no cotidiano escolar podemos

desenvolver outras possibilidades de pensarmos e sentirmos o “outrem”, que não seja um “outro” construído à nossa imagem e semelhança, mas do e no reconhecimento da multiplicidade e sentidos plurais do acontecer humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que me instigou a realizar esse estudo foi encontrar mulheres negras inseridas em universidades da cidade de Sorocaba – SP, para conhecer como vivem no cotidiano universitário e quais os sentidos construídos para essa experiência. Se, as mulheres negras ainda não estão em igualdade de condições nas universidades locais, quais seriam os fatores impeditivos? De que maneira essa ausência, ou mínima presença está relacionada com seu pertencimento racial, à cor de sua pele, ao seu gênero e ao seu direito à educação superior. A partir de entrevistas realizadas com as mulheres negras encontradas circulando por diversas instituições de ensino superior da cidade, tentamos conhecer quais são as estratégias utilizadas pelas mesmas nesses micro-lugares, construídos como estratégias de resistência ao poder instituído.

De modo geral, constatamos que no cotidiano das mulheres negras que fizeram parte desse estudo, há a interferência de discursos historicamente construídos sobre a mulher negra brasileira, sobre a sua raça, sua classe social incidindo sobre as práticas discursivas que produzem os sentidos para a naturalização de sua baixa frequência no ensino superior. Para as que tem conseguido acesso a esse nível de ensino é quase sempre em condições muito adversas. No entanto, esta interferência também tem servido como norteadora para algumas delas se conscientizarem de suas condições e assumirem posturas políticas e éticas em favor não só de causas próprias, mas também que favoreçam outros grupos marginalizados.

Ao mesmo tempo em que a circulação de mulheres negras na academia tem gerado estranhamento aos alunos (as) não negros (as), sua presença em salas de aulas, como docente ou discente, tem propiciado a condição para o questionamento de concepções sobre o gênero, raça e seus desdobramentos como o racismo, o sexismo, a discriminação, o preconceito e a exclusão. Mesmo tendo a percepção de que são vistas como presenças diferentes nesse lugar, afastam-se da posição de vítimas e fortalecidas pelo sofrimento se tornam mulheres negras politizadas. A conscientização da situação vivenciada por essas mulheres, negras e pobres leva a uma insatisfação constante e conseqüentemente a uma necessidade de mudança, de busca por alternativas que propiciem a transformação dessa realidade. Ao

tentarmos entender através de suas falas, silêncios, gestos, quais os fatores que contribuíam para tal insatisfação, os discursos foram os mais diversos e múltiplos.

Ao analisar os discursos em conjunto foi possível compreender alguns elementos e episódios comuns e também incomuns nas histórias dessas mulheres. Nesse contexto, surgiu-me outra indagação, que era saber se o pertencimento racial dessas mulheres poderia produzir diferentes maneiras de se perceber e se posicionar nos espaços da universidade.

Observou-se nas entrevistas com essas mulheres que possuir os traços fenotípicos característicos da mulher negra, como lábios grossos, pele escura, e cabelos crespos, tem servido de motivo para as “piadinhas” discriminatórias e preconceituosas, principalmente nas relações entre crianças negras e não negras no espaço escolar. A estética do cabelo da mulher negra é uma questão de alta complexidade, pois a maioria das mulheres encontradas nesse estudo utiliza produtos alisantes em seus cabelos.

Apenas uma delas não altera a estrutura e o formato dos cabelos com produtos químicos. Aqui concordamos com Jessé de Souza (2012) ao chamar esse fenômeno de racismo estético. Esse tipo de racismo é sofrido por pessoas que não possuem características corporais valorizadas na vida social. Na tentativa de conquistar uma beleza estética socialmente qualificada, as batalhadoras negras investem na alteração da constituição de seus cabelos, para torná-los lisos e assim aproximarem-se da estética branca dominante. O que Souza (2012) pontua e concordamos com esse autor, é que não é uma questão de escolha da mulher negra, ainda que ideologicamente pareça ser, mas, sobretudo, uma tentativa de evitar olhares de reprovação e de fugir aos xingamentos, causadores de extrema dor.

Foi possível perceber que principalmente na escola, durante o ensino fundamental e médio, tanto em escola particular, quanto em escola pública, as mulheres negras desse trabalho passaram por diversas situações em que por conta de seus cabelos eram xingadas e apelidadas. Ser chamada de “cabelo de Bombril”, como foi uma dessas mulheres, talvez tenha provocado a ideia de que a estética negra não podia ser bela e valorizada, causando-lhe o sentimento de não aceitação de suas características e o desejo de alterá-la. Aqui encontramos a intersecção das questões de gênero e raça atuando no universo escolar.

Também perceptível é que a vivência do racismo, associada com as práticas discursivas naturalizadas nos ideais de beleza da mulher branca exercem o poder de determinar a rejeição de si ou mesmo pressionar para ser de determinado jeito, somando-se à comparação com outras mulheres e os papéis que representam na sociedade. Nesse sentido as questões de classe, manifestam-se no pertencimento a grupos sociais diferentes dentro de um mesmo contexto. Esses são elementos que se juntam para dificultar a trajetória escolar de mulheres negras da cidade de Sorocaba.

Este trabalho também propiciou a compreensão de que os estereótipos referentes ao tipo de beleza, característico de cada cultura, ou grupo étnico, interferem na forma como nossas mulheres negras acessam os recursos disponíveis da sociedade, nesse caso, a educação superior. A complexidade envolvida no acesso e permanência da mulher negra aos espaços acadêmicos faz com que alguns fatores se apresentem como fragilizadores ou fortalecedores para a busca desse espaço, o que para todas as mulheres negras encontradas, não ocorreu sem luta, mas para cada uma delas, de maneira muito singular.

Outra importante constatação, é que como quatro, entre as cinco mulheres negras encontradas em universidades da cidade de Sorocaba, são professoras, a sala de aula tem servido como espaço para a construção de estratégias de resistência e ao encorajamento futuro de outras mulheres negras que buscam acessar esse espaço. Também de importância crucial para essas mulheres têm sido suas famílias de origem que, ao sofrerem os mais diversos impedimentos para cursarem o ensino superior, por pertencerem a um grupo marginalizado historicamente em nosso país, fomentam-lhes os desejos de ultrapassarem essas barreiras. E, ao abraçarem as causas de suas famílias, também encontraram pessoas significativas em suas trajetórias que congregam os mesmos sentimentos de indignação com essa espécie de exclusão perversa e, as auxiliam nessa luta. Eu, como mulher negra e pobre, ao me propor a vivenciar com outras mulheres negras no cotidiano da universidade, afirmo que como elas, encontrei professores que me desafiaram a caminhar além das escolhas possíveis e me estimularam a romper as fronteiras para a transgressão. Mais uma vez, compartilhamos com Bell Hooks (2013), ao afirmar que essa é a condição de uma educação para a liberdade.

Sim, elas/nós mulheres negras podemos falar, ainda que em vozes negadas. Sim, nos apropriamos da palavra como instrumento de luta e resistência. Nessa luta reescrevemos nossas histórias e desvelamos a vida de tantas outras mulheres negras brasileiras. Elas/nós como autoras, pesquisadoras, professoras, estudantes, também encontramos autores e pesquisadores solidários com nossa causa e, independente da cor de suas peles, se tornam negros como postura política de acompanharem essas/nós mulheres negras na “aventura de contar-se” e escrevendo sobre suas/nossas inquietações resistimos, reinventamos nossas subjetividades e registramos o nosso lugar na história.

Os apontamentos oferecidos por essa pesquisa podem propiciar outras interpretações, análises e considerações, além das apresentadas nessa tese de doutorado. A multiplicidade do fenômeno abordado por sua própria complexidade admite muito mais a explorar, se levarmos em conta os imbricamentos das questões de gênero, de raça e da educação no ensino superior, como algo em constante construção.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. F. L. **VIRGÍNIA BICUDO: A Trajetória de uma Psicanalista Brasileira**. São Paulo: Arte e Ciência, 2010.

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

AMADO, J. **País do Carnaval**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARAGAKI, S. S., et al. **Entrevistas: Negociando Sentidos e Cooproduzindo Versões de Realidade**. In: SPINK, M. J.; et. al (Org.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. 1.ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). Disponível em: www.bvce.org/livrosbrasileiros.asp. acesso: Agosto de 2014.

ASSIS, J. F. Vencedoras, Estrategistas e Invisibilizadas: mulheres negras nas empresas do setor de energia. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.). **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 121-139, 2012.

BARBOSA, E. G.; SILVA, S. A. B. da. Os espaços não ocupados pela mulher negra nas revistas femininas brasileiras. **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, p. 01-10, 23- 26 de agosto, 2010.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (Org.) **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BICUDO, V. L. **Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia E Política, 2010.

BOURSEILLER, C. **Quem é ... Michel Maffesoli: Entrevistas com Christophe Bourseiller**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2011.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, (26). Campinas-SP, 329-376, jan./junh. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Ministério da Educação e Cultura**: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, DF: Senado, 2003.

BRASIL. **Fundação Nacional de Saúde**. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade. Fundação Nacional de Saúde. Brasília, DF, Funasa, 2005. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pop_negra/pdf/saudepopneg.pdf. acesso em 20 de mar. 2013.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004 – **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. acesso em: 10 de mar. 2012.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008, Brasília, DF: 2008.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**; Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, Brasília, DF: 2008.

BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Org.) **Novos olhares**; Mulheres e Relações de Gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994.

CANTO, V. S. Mulheres negras e relações de poder. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres**: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 39-57, 2012.

_____. Brancas Virtuais: mulheres negras no setor bancário. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres**: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 141-159, 2012.

CARONE, I., BENTO, M. A. S. (Org.) **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A Personalidade Autoritária Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. **Revista Sociologia em Rede**. V. 2, n. 2, 2012, p. 14-21.

_____. Indústria Cultural e Indústrias Culturais: Alguns Apontamentos. Impulso, Piracicaba, SP. V. 23, n. 57, Maio-Set, 2013, p. 9-17.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, S. E. Santos de. Marcadores Sociais da Diferença: Sobre as Especificidades da Mulher Negra no Brasil. GT4 - **Racismo, intolerância e políticas públicas**. Universidade Estadual de Londrina. PR., p. 01-10, 2013.

CAVALLEIRO, E. S. dos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CEVA, A. Intelectuais não Canônicas: mulheres negras intelectuais militantes antirracismo. *In*: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 59-77, 2012.

CONHEÇA SOROCABA – PORTAL SOROCABA.COM. Disponível em: <<http://www.sorocaba.com.br/sobre-sorocaba.html>>, acesso em 01/06/2014.

CORDEIRO, M. P.; SPINK, M. J. P. A Multiplicidade da Psicologia Social Brasileira. **Revista Athenea Digital**. 14 (1): 289-300. Março 2014. Disponível em: <atheneadigital.net/article/download/v14-n1-cordeiro/739>, acesso em: 30 de mar. 2014.

CRENSHAW, K. Documento para encontro de especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo.

CRISOSTOMO, M. A. S., **Mulher Negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba-São Paulo**, 2008. 163 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2008.

_____. ; REIGOTA, M. A. dos S. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. In: **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, Jul. 2010.

_____. **Trajetórias e narrativas** de Professoras Universitárias Negras. In: EPIC-14º Encontro de Pesquisadores e Iniciação Científica 9º Encontro de Extensão – Inovação tecnologia e sustentabilidade. UNISO – Universidade de Sorocaba/Sorocaba-SP. Resumos p. 77. 23 a 25 de agosto de 2011.

_____. **Trajetórias e Narrativas** de Professoras Universitárias Negras. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional – Discurso, Identidade e Sociedade. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP/ 14 a 16 de fevereiro de 2012.

_____.; et. al. **Educação Ambiental** e Lixo Extraordinário a Interface entre Múltiplos Saberes e Fazeres no Cotidiano no Ensino da Música. In: EPIC – 15º Encontro de Pesquisadores e Iniciação Científica 10º Encontro de Extensão Ciência, Tecnologia e Humanidade na formação do profissional do futuro. UNISO – Universidade de Sorocaba/Sorocaba-SP/ De 12 a 14 de junho de 2012.

_____. **Gênero e Raça** no Cotidiano do Ensino Superior. In: II SEPED – Seminário de Pesquisa em Educação. UNISO – Universidade de Sorocaba/Sorocaba-SP De 18 a 20/06/2012.

_____. **Trajetórias e Narrativas** de Professoras Universitárias Negras. In: XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia. UNB – Universidade de Brasília – Brasília/DF/ 15 a 19 de julho de 2013.

_____., REIGOTA, M, A. **NÓS MULHERES** Negras Podemos Falar? In: Capítulo de livro de Sandro Sayão, (Ogs.), Aceito em 13 de Maio de 2014, no prelo.

CUSTÓDIO, R.; DIAS, R. Endurecer a lei resolve o problema das drogas. Não. Drogas e Pobreza. **Folha de S. Paulo**. Opinião. Tendências e Debates. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: 01 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/111752-drogas-e-pobreza.shtml>>, acesso em: 06 de agosto 2013.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** RJ: Rocco, 1986.

DIWAN, P. **Raça Pura uma história da Eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, Rio de Janeiro, Maio-Agosto 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200013&script=sci_arttext>, acesso em: Mar 2012.

FONSECA, D. P. R. DA., LIMA, T. M. OLIVEIRA DE. (Org.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2012.

_____. Sujeito político e objeto de estudo: as mulheres negras que falam aqui. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 17-36, 2012.

_____. Outras Mulheres: Mulheres Negras Brasileiras ao final da primeira década do século XXI. Resenha de: CRISOSTOMO, M.A dos. **Revista de Estudos Universitários**, Imagens e Sons na Contemporaneidade, v. 39, n. 2, Sorocaba, SP. Dez 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Freire. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRY, P. Ciência social e política “racial” no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 180-187, dezembro/fevereiro 2005-2006.

GALLO, S., SOUZA, R. M. de (Org.) **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2004.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. V. 16, n.3. Setembro-dezembro, 2008, p. 743-768. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002>, acesso em: 20 de jan. 2014.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, T. Madel (org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, p. 87-106, 1982.

GUIMARÃES, A. S. A. (1999). **Racismo e antiracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. Acesso de Negros às Universidades Públicas. Temas Em Debate Ação Afirmativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 247-268, março 2003.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GUIMARÃES, R. S. da. Outras Profissionais: mulheres negras e mercado de trabalho. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 181-199, 2012.

HALL, S. **As identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1.ed. Trad. Adelaide La Guardia...[et al.]. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF, Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=>indicadore sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>>, acesso: 20/08/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) Cidades @. Censo Demográfico 2010. **Características da População e dos Domicílios:** resultados do universo. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, acesso em 14 ago. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – (IPEA). **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil (org). Mariana Mazzini Marcondes [et al.]. Brasília: Ipea, 2013. p. 160. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20972>, acesso em: 27/09/2014

JORGE, S., YUCA, M. & CAPPELLETTI, U. **A Carne.** Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/elzasoares/281242/>>, acesso em: 30 de mar. 2012.

LAW, J. **Notas Sobre a Teoria Do Ator-Rede:** Ordenamento, Estratégia e Heterogeneidade. Disponível em: <<http://sociologia.files.wordpress.com/2007/09/notas-sobre-a-teoria-ator-rede-ordenamento-estrategia-e-heterogeneidade.doc>>, acesso em: 10 de abr. 2009.

LEO, M. W. À Guisa de Introdução: Theodor Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T. W. **Educação e Emancipação**, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LIMA, T. M. Oliveira de. Apresentação. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres:** mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 11-16, 2012.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. In: Priore, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 443-481, 2001a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001b.

LUZ, M. A. **Cultura Negra em tempos pós-modernos.** 3. Ed. EDUFBA, Salvador, 182 páginas, 2008.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Avançados**, V. 18, n. 50, São Paulo: Jan-Abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100008&script=sci_arttext&tlng=es>, acesso em: 10 de mar. 2014.

MARCELINO, S. R. Souza de. Mulheres negras lésbicas: a fala rompeu o seu contrato e o silêncio de desfez. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, 161-178, 2012.

MARTINS, E.; SANTOS, A. O. de; COLOSSO, M. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da Scielo e Lilacs. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo:, V. 15, n. 3, 2013, p. 118-133. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/4919>>, acesso em: 20 de mar. 2014.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELLO, R. P. & Furtado, L. E. Corpos e Espaços Híbridos na Delegacia da Mulher em Fortaleza. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerai, v. 3, n.1, p. 42-51, 2010. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewDownloadInterstitial/93/94>>, acesso em: 20 de mar. 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE SECRETARIA DE GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA. **Política Nacional de Saúde Integral** da População Negra. Brasil, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf>, acesso em: 25/09/2014.

MIRANDA, D. B. **Princesas de contos de fadas e crianças negras: racismo, estética e subjetividade**. Monografia (Graduação), Curso de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. 37p.

MUNANGA, K. **Negritude – usos e sentidos**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Da África ao Brasil Entrevista com o Prof. kabengele Munanga. **Revista de Antropologia**. São Paulo. USP. 2013, V. 56 Nº 1. 507-551. Entrevista concedida a Pedro Jaime e Ari Lima. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ra/article/download/64518/67166>, acesso em: 12 de Fev. 2013.

OLIVEIRA, M. L. P., Meneghel, S. N. e Bernardes, J. S. Modos de Subjetivação de Mulheres Negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia & Sociedade**; v. 21, n. 2, 2009, p. 266-274.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) **Igualdade Racial** Subsídios para elaboração de um plano nacional de ações afirmativas no mundo do trabalho. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_06_234.pdf>, acesso: 23/08/2014.

PAULA, M. de; HERINGER, R. (Org.) **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. Disponível em: <http://boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes.pdf>, acesso Mar 2012.

PINHEIRO, O. G. de. **Entrevista: uma prática discursiva**. IN: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-214.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA. **Ministério da Saúde** Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. (MSSGEP), Brasil, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf>, acesso em: 25/09/2014.

RAMINELLI, R. Impedimentos da cor: mulatos no Brasil e em Portugal c. 1640-1750. **Revista Varia Historia**, Belo Horizonte: Vol. 28, n. 48, p. 699-723. Jul-Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752012000200011&script=sci_arttext>, acesso em: 03 mar. 2013.

RICOEUR, P. **Le juste**. Paris: Éditions Esprit, 1995.

RODRIGUES, A. S. Encarceramento Feminino: em pauta as vozes das mulheres negras. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 105-139, 2012.

SANTOS, S. A. et al. Ações Afirmativas: Polêmicas e Possibilidades sobre Igualdade Racial e o Papel do Estado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16 (3): 424, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/12.pdf>>, acesso em: 30 jan. 2013.

SCHUMACHER, S.; BRASIL, E. V. **Mulheres negras do Brasil**. Ed. Condensada. Rio de Janeiro. Senac Nacional, 2013, p.160.

SEBASTIÃO, A. A. Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura. **Revista ABPN**. v. 1, n. 1, p. 64-77, Mar - Jun de 2010.

SILVA, C. F. Santos da. Obirin Dudu: pertença religiosa e identidade da mulher negra. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen e LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 79-102, 2012.

SILVÉRIO, V. R.; ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A. (Coord.). São Paulo **Educando pela Diferença para a Igualdade**. Módulo II - Ensino Médio. 2004. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – NEAB / UFSCar. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~neab/pdf/enmedio_verde_compl.pdf>, acesso em: 30 de nov. 2011.

SKLIAR, C. **A Materialidade da Morte** e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces, dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: GALLO, S., SOUZA, R. M. de (Org.) **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2004.

SOUZA, J. **Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou nova Classe Trabalhadora?** 2ª ed. Belo horizonte: UFMG, 2012.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPINK, M. J. P.(Org.) **Práticas Discursivas** e Produção de Sentidos no Cotidiano, aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 296 páginas, 2004.

_____.; FREZZA, R. M. **Práticas Discursivas** e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano, aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 296 páginas, 2004.

_____. ; MEDRADO, B. PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**, aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 296 páginas, 2004.

_____. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 7-14, jan./abr. 2007.

_____. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, RJ. 72 páginas, 2010.

_____. Et. al (Orgs.) **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). Disponível em: <www.bvce.org/livrosbrasileiros.asp>, acesso: Agosto de 2014.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Revista Psicologia e Sociedade**. Vol. 20, n. spe. Porto Alegre, 2008.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, 1ª Reimpressão, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 176 páginas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – NEAB / UFSCar. São Paulo **Educando pela Diferença para a Igualdade**. Módulo 1. 2004. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~neab/pdf/modulo1.pdf>>, acesso em: 30 de nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – NEAB / UFSCar. São Paulo **Educando pela Diferença para a Igualdade**. Módulo 2. 2004. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~neab/pdf/modulo2.pdf>>, acesso em: 25 de jan. 2011.

VILELA, R. A. T (Org.); PEREIRA, D. P.; MATIAS, V. C. B. Q. de. **A Teoria Crítica da Educação** de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, MG: 2006.

WERNECK, J.P. Prefácio. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen; LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 07-09, 2012.

WERNECK, J. **Macacas de Auditório?** Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. Ensaio elaborado para o Prêmio Mulheres Negras contam sua História, promovido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/v2/uploads/files/artigo_jurema.pdf>, acesso em: 10 de jun. 2013.

XAVIER, C. M. DO; DORNELLES, L. A. P., O Debate Parlamentar na Tramitação da LEI 10.639/2003: Interrogando o Papel da Escola na Construção da Identidade Étnica no Brasil. **Eccos - Revista Científica**, Vol. 11, Núm. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 569-586 Universidade Nove de Julho Brasil. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71512786014.pdf>>, acesso em 30 de jan. 2013.