

**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Saberes docentes de intelectuais negras: mediações outras frente ao *ethos* acadêmico

 <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5046>

## A EXPERIÊNCIA FEMININA NEGRA E SUAS INTERROGAÇÕES À POLÍTICA E PRÁTICA CURRICULARES

THE BLACK FEMININE EXPERIENCE AND ITS QUESTIONS TO THE CURRICULAR  
POLICY AND PRACTICE

LA EXPERIENCIA FEMENINA NEGRA Y SUS INTERROGACIONES A LA POLÍTICA  
Y PRÁCTICA CURRICULAR

*Núbia Regina Moreira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

*Nadila Jardim Evangelista*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

*João Paulo Lopes dos Santos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

**Resumo:** O artigo visa apresentar uma discussão a partir do repertório feminista negro, que tem como pressuposto ler as relações sociais por meio da experiência de vida das mulheres negras. Articulado a esse pressuposto, interrogaremos as práticas e políticas curriculares e seus efeitos nas trajetórias de escolarização e de profissionalização do público em específico. Para tal intento, recorreremos às intelectuais negras estadunidenses e brasileiras de diferentes matizes que nos ajudam a interrogar a experiência da mulher negra. A teoria do discurso apropriada ao campo da educação nos ajuda a compreender as políticas e práticas curriculares como prática discursiva e espaço de disputa da significação cultural. Por se tratar de dois campos (currículo e mulher negra) que pouco dialogam entre si, os resultados apontam as possibilidades de novas proposições teórico-epistêmicas forçadas pela aproximação, com subjetividades insurgentes que questionam e são questionadas pelo currículo.

**Palavras-chaves:** Currículo. Intelectuais negras. Subjetividades insurgentes.

**Abstract:** The article aims to present a discussion from the black feminist repertoire that has as presupposition to read the social relations from the life experience of the black women. Articulated to this presupposition we will interrogate practices and curricular policies and their effects on the black women's schooling trajectories and professionalization. For this purpose we have recourse to the North-American and Brazilian black intellectuals of different hues that help us to interrogate the experience of the black woman. Discourse theory appropriate to the education field helps us to understand the policy and curricular practice as a discursive practice and contest space for cultural significance. For being two fields (curriculum and black woman) that do not talk to each other, the results indicate to the possibilities of new theoretical-epistemic propositions forced by the approach to insurgent subjectivities that question and are questioned by the curriculum.

**Keywords:** Curriculum. Black intellectuals. Insurgent subjectivities

**Resumen:** El artículo pretende presentar una discusión a partir del repertorio feminista negro que tiene como presupuesto leer las relaciones sociales a partir de la experiencia de vida de las mujeres negras. Articulado a ese presupuesto interrogaremos las prácticas y políticas curriculares y sus efectos en las trayectorias de escolarización y de profesionalización de las mujeres negras. Para tal propósito recurrimos a las intelectuales negras estadounidenses y brasileñas de diferentes matices que nos ayudan a interrogar la experiencia de la mujer negra. La teoría del discurso apropiada al campo de la educación nos ayuda a comprender la política y práctica curriculares como práctica discursiva y espacio de disputa de la significación cultural. Por tratarse de dos campos (currículo y mujer negra) que poco dialogan entre sí, los resultados apuntan a las posibilidades de nuevas proposiciones teórico-epistémicas forzadas por la aproximación con subjetividades insurgentes que cuestionan y son cuestionadas por el currículo.

**Palabras claves:** Currículo. Intelectuales negras. Subjetividades insurgentes.

## Introdução

É essencial pontuarmos inicialmente a importância histórico-política desse dossiê por acreditarmos que as mulheres são a parte da humanidade que revoluciona o substrato da vida social. Temos o intuito de destacar esse fato com base em Davis (2016), a qual afirma que quando as mulheres negras se movimentam, toda a sociedade se transforma.”

Para Angela Davis (Ibidem), “libertação” não foi sinônimo de emancipação para o povo negro. As condições sob as quais as do sexo feminino estavam expostas eram as mesmas: desde a posição como domésticas até os abusos sexuais de homens brancos. Embora o racismo fosse presente no movimento sufragista, segundo a autora, existia uma certa sororidade entre brancas e negras quando se tratava de educação, sendo esta vista como a emancipação da população negra, principalmente das jovens.

A obra da autora é um marco para os estudos sobre raça, gênero e classe, e para os processos organizativos dos movimentos estadunidenses na luta contra o racismo e o sexismo. É também uma pesquisa que concentra suas análises nas primeiras movimentações das mulheres do movimento sufragista. Por outro lado, questionam-se as condições de invisibilidade e racismo vivenciados pelo público feminino negro no movimento, bem como da população negra em geral na sociedade. Segundo Davis, as organizações de mulheres negras estavam associadas às lutas por sobrevivência. As associadas tinham em comum o enfrentamento ao racismo, muito mais do que ao sexismo que as unia às mulheres brancas.

Não tem como negar que a supremacia branca era um dos requisitos das sufragistas. Os conflitos entre negras e brancas no interior dos movimentos feministas estadunidenses

foram observados por outra ativista e intelectual negra que vem discutindo o ativismo teórico<sup>1</sup>. Angela Davis sublinha que as negras tinham fome pelo saber. Nesse mesmo direcionamento, bell hooks (1995) destaca como custoso o lugar de intelectual àquelas, mas que se faz necessário e deve ser valorizado como espaço de ativismo teórico e luta contra as opressões de todas as ordens.

Davis (2016) colocou a revolução como guia das mulheres negras, porque, como sabemos, estas estão posicionadas na base da pirâmide social.

Devo esclarecer que:

[...] As mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos. (WERNECK apud CARDOSO, 2012, p.59).

Se as negras são o grupo que se sobressai entre os subalternizados, fica evidente, então, a força motriz de toda sociedade advinda dessa luta para existir, sobreviver e pela ampliação de direitos, movimento que, da mesma forma, atinge positivamente a vida dos homens brancos, negros e das mulheres brancas.

Partimos da suposição de que a escravidão foi um processo que marcou a história da população feminina negra sublevando-a à condição de construtoras de formas de resistência, forjando sua mente e corpo como lócus da política. Elas, muito precocemente, foram impelidas a se movimentarem nos espaços dos possíveis<sup>2</sup>, mesmo quando escravizadas.

Desde cedo, as estratégias de sobrevivência impostas e interiorizadas pelas negras desconhecem os avanços dos modos de produção. Em outras palavras, a vida delas sempre está em xeque, e essa insegurança produz um discurso nas feministas: “Nós mulheres negras estamos por nós mesmas”.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Estamos compreendendo ativismo teórico a partir de hooks (1995) quando a autora pontua a aliança entre o trabalho intelectual com as políticas do cotidiano. Assim, ela confirma: “[...] optei-me conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto” (Ibidem, p. 466).

<sup>2</sup> Discutimos em outro texto com base nas formulações de MOREIRA(2013) a apropriação da construção do espaço dos possíveis como uma estratégia empregada por mulheres na construção de suas carreiras como compositoras de samba. Naquele momento, a categoria se inseria no campo analítico bourdieusiano e eliasiano, por abarcar uma leitura de resultados bem-sucedidos e não esperados devido ao campo de expectativas e desempenhos almejados pelos grupos que compõem a sociedade brasileira.

<sup>3</sup> Essa frase é uma referência às palavras de Steve Biko, líder sul-africano que dizia “Estamos por nossa própria conta”, ao se referir ao estado racista sul-africano e seus efeitos sociais, políticos, psíquicos na vida da população negra. (ou: Nos valem) de uma tradução do texto Teologia Negra: a voz da África do Sul, editado por Basil Moore em Londres, em 1973. Esse texto, traduzido em português, foi extraído do site futraco.wikispaces.com/

O lugar de fala que nós reforçamos nesse artigo, se associa ao legado histórico das lutas sociais empreendidas pelas mulheres negras, indígenas e brancas em prol da escolarização das meninas e mulheres, dos direitos reprodutivos, direito à política cultural, aos sonhos bem como de suas inserções ao mercado de trabalho, dentre outros.

Empregando o conceito de interseccionalidade, tendo como ponto de partida as experiências das mulheres negras feministas, objetivamos “identificar mecanismos para que instituições trabalhem em conjunto para garantir que a discriminação racial que afeta mulheres e a discriminação de gênero que afeta mulheres negras sejam consideradas mutuamente e não de uma maneira excludente” (CRENSHAW, 2004, p.08).

A desigualdade da sociedade brasileira só pode ser pensada se tentarmos imbricar as categorias raça, classe e gênero. É a partir da interseccionalidade categorial que podemos analisar a permanência do racismo e do sexismo como alicerces do capitalismo. Nesse viés, Mattos (2011, p. 3) expõe que “A ideia básica do conceito de interseccionalidade é que com ele seja possível explicar como normas, valores, ideologias e discursos, assim como estruturas sociais e identidades influenciam-se reciprocamente”.

As reflexões sobre a produção das feministas negras têm aos poucos ganhado espaços de divulgação por fazer parte da agenda de estudos de um rol de pesquisadoras acadêmicas que se mantêm em certa medida articuladas aos movimentos sociais. No entanto, percebemos que a teorização feminista no campo educacional remete-se a pensar os processos de socialização demarcada por lugares dos gêneros e da orientação sexual. Os trabalhos localizados na sociologia da educação, na teoria do currículo de base pós-estruturalista e nos estudos culturais provocaram uma orientação analítica para a maneira como os marcadores de gênero, raça, geração e sexualidade são representados no currículo.

Pensar o currículo como um texto ou uma prática discursiva conflitiva confere um avanço no que diz respeito à crítica tanto ao modelo de currículo prescrito e técnico-instrumental quanto uma concepção que prevê a verticalização das práticas de poder dos segmentos sociais dominantes sobre os dominados, reservando as esses últimos uma certa passividade. Ao invés disso, pensamos a existência da resistência refletida nos atos e ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas. Acreditamos que os segmentos subalternizados se expõem ao conflito como possibilidade de construir na arena das disputas suas respostas a demandas que estão sendo disputadas em determinados contextos e tempos.

---

(Núcleo de Estudantes Negras "Ubuntu" / Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Retirado do site: <https://www.esquerda.net>. Acessado no dia 22 de janeiro de 2019.

Essas lutas estão relacionadas a diferentes formas de interpretação do mundo e dos modos de vida particulares e assimétricos que não favorecem a produção de propostas que visem à homogeneização. Sendo assim, existe um permanente campo de disputas na direção das escolhas sobre as significações e de sua legitimação.

Entendido como híbrido, o currículo permite a inserção de relações oblíquas de poder. Estas são comuns em processos de transações de sentidos e significados nos quais diversas forças agem no complexo processo de produção de políticas curriculares. Esses pressupostos nos permitem ultrapassar as análises da bricolagem para avançar nas ações de poder descentralizadas, envolvidas por processos de mediação multideterminada, que caracterizam as relações sócio-políticas em busca de soluções intermediadas (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017).

Em Lopes (2004), encontramos uma explicação na qual os sentidos das políticas de currículo são políticas culturais, resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento escolar (conhecimento esse que é cultural), produzido para a escola, por meio de ações externas a ela, e pela escola, no seu cotidiano. Coadunando com a posição de Lopes (2004), precisamos compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193), nos vários espaços em que atua no contexto social.

Logo, as políticas de currículo devem ser analisadas na perspectiva que beneficie “a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 56-57), ou seja, na perspectiva de criar variados discursos.

Por esse ângulo, entendemos que os sentidos de currículo são construídos e que todos estão lutando pela hegemonia dos seus sentidos discursivos. [...] sentidos discursivos, como declara Ribeiro (2015, p.4): “E, ainda, por estarmos [...]”. Deste modo, sendo o social constituído discursivamente, nunca faltarão discursos que lutam por hegemonia, que defendem sentidos para os diversos elementos do âmbito educacional, alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos e possíveis de serem desconstruídos, porque são sistemas contingentes da linguagem (LOPES, 2013).

Ao considerar as influências presentes nos processos de produção curricular, nos colocamos diante de uma nova visão sobre os diferentes sujeitos que atuam nessa produção e as diversas demandas que são formuladas e disputadas nas diferentes arenas de luta.

Incorporar novos elementos na análise permite compreender, por exemplo, como as políticas são produzidas e quais discursos sobre o currículo da educação as diversidades influenciam as propostas que são disputadas na sociedade, como possíveis meios de ampliação dos espaços de produção de políticas curriculares para além da centralidade de governos e do Estado. Dizer isso é considerar alternativas de ler as práticas e seus efeitos na construção das subjetividades.

### **Pedagogia feminista e currículo**

Trazemos para nossa discussão a temática da pedagogia feminista e do currículo a partir das intelectuais negras. Partindo do pressuposto de que as ideias feministas impuseram um deslocamento da ideia do sujeito humano universal, abrangendo e impactando a socialização das mulheres de tempos em tempos, apesar da bandeira imposta pelo feminismo através da concepção de que as mulheres são sujeitos políticos. A formulação abstrata do sujeito universal não corporificado entra em conflito com os discursos produzidos por mulheres não hegemônicas, isto é, negras, latinas, islâmicas, indígenas produzem maneiras de complementação ao universal mulher. Cabe aqui dizer que, aquelas que estão posicionadas nas margens, nas fronteiras, nas periferias simbólicas e práticas, acabam por construir posições hegemônicas de autorrepresentação, lugares em que o imperativo da “identidade” é impossível de completar as particularidades das opressões que os sujeitos carregam.

No seu percurso de consolidação após a segunda metade do século XX, a teoria política feminista se viu remexida e invadida por uma pluralidade de posições de sujeitos, mulheres em oposição à “mulher universal”, tendo o pensamento feminista negro como a expressão mais potente e contra-hegemônica capaz de arquitetar um alicerce de temas e reflexões intelectuais, construído por acadêmicas negras situadas em diferentes campos disciplinares.

Nesse terreno pavimentado por uma insurgente teoria feminista negra, as figuras de duas mulheres autodenominadas feministas e negras, apesar das divergências apontadas contra o feminismo hegemônico, aparecem como defensoras do legado e da manutenção do feminismo como salvaguarda da condição de vida das que compõem esse grupo. As influências do feminismo hegemônico ao feminismo negro têm sido uma política de ativação das negras, convocando-as à libertação das imposições do gênero, da raça, da classe e geração sobre a vida das mulheres. Essas injunções são mecanismos de limitação do potencial criativo



e expressional do público feminino. O reflexo tem sido evidenciado nas desigualdades de gênero e raça, que empurram e localizam as mulheres negras para a base da pirâmide social.

A partir da leitura de Bell Hooks (2013) “Intelectuais Negras” e Chimamanda Adichie (2015) “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, “Sejam todos feministas” e “Para educar crianças feministas”, passamos a tecer encaminhamentos com a finalidade de trazer pistas sobre a prática pedagógica feminista, tendo em vista uma pesquisa realizada com jovens mulheres negras universitárias. Esses textos ajudam-nos a perceber a responsabilidade com a prática pedagógica que professoras e professores em exercício docente devem ter dentro da sala de aula. Esta é tida como uma comunidade formada por um sentido de complementariedade dialógica estabelecida entre estudantes e professores.

Com base na proposta de uma educação feminista extensiva a homens e mulheres, Adichie (2015) confere um lugar ao feminismo expresso desde a socialização primária (para educar crianças feministas) às fases mais maduras, nas quais os sujeitos sentirão as injunções dos papéis e estereótipos de gênero. Por esse raciocínio, encontramos afinidade com os textos da Bell Hooks que apresentam reflexões sobre o papel do intelectual negro insurgente, incluindo nesse lugar os professores, responsáveis na invenção de possibilidades de enquadramento e/ou emancipação dos estudantes. Bell Hooks apoia-se na pedagogia da liberdade de Paulo Freire, isto é, educação como prática da liberdade, e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical.

Ao realizarmos uma pesquisa sobre a trajetória de escolarização de jovens estudantes negras no ensino superior, procuramos compreender qual o impacto das práticas pedagógicas no percurso de formação das mesmas; para tal, consideramos as informações provenientes das narrativas produzidas por intermédio de grupo focal e entrevista semiestruturada. Em função do espaço disponível, faremos referência às falas de quatro jovens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Contudo, no intuito de fazer uma breve apresentação das participantes e suas realidades, exibimos no quadro a seguir, ainda que breve, o perfil das pesquisadas, considerando, no entanto, os seus anonimatos. Logo, os nomes apresentados são fictícios. Dessa forma, resguardamos a privacidade e segurança das envolvidas.

**Quadro 1.** Perfil das unidades de investigação.

Nome	Sônia	Teresa	Helena	Lindaci <sup>4</sup>
<b>Idade</b>	22 anos	23 anos	23 anos	28 anos
<b>Estado civil</b>	Casada	Solteira	Solteira	União estável
<b>Forma de ingresso na universidade</b>	Cotas raciais	Cotas para alunos oriundos de escolas públicas	Cotas para alunos oriundos de escolas públicas	Cotas raciais
<b>Curso/Graduação</b>	Licenciatura em Ciências Sociais	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Ciências Sociais
<b>Situação ocupacional</b>	Não trabalha	Trabalha	Trabalha	Trabalha
<b>Cor/raça</b>	Preta	Preta	Preta	Parda
<b>Escola em que fez o Ensino Médio</b>	Pública	Pública	Pública	Pública

Fonte: Elaboração própria, 2019.

De modo geral, as estudantes entrevistadas, como pode ser conferido no quadro acima, assemelham-se no que se refere às condições socioeconômicas. A idade entre elas não é relativamente discrepante. Apresentam faixa etária que oscila entre os 22 e 28 anos.

Na universidade, as mulheres negras, e as mulheres de um modo geral, estão situadas em espaços de carreiras acadêmicas consideradas femininas, com menor valor social e pouca preponderância no mercado de trabalho, usualmente nas licenciaturas, como é o caso das alunas pesquisadas que estão inseridas nos cursos de licenciaturas da UESB, revelando, desse modo, uma divisão axiomática evidenciada pelos marcadores de gênero, raça e classe social. Assim, observa-se nas carreiras de maior notabilidade e prestígio, como o Direito, a Medicina e as engenharias, uma participação ínfima de estudantes negras.

Nas relações que se estabelecem no processo de escolarização de mulheres negras, a prática pedagógica que se pode verificar em um dado momento histórico está relacionada às heranças tradicionais, ao *modus operandi* e às concepções dominantes que rodeiam a realidade do currículo em uma metodologia educativa estabelecida.

Na medida em que os processos educativos e suas estruturas se encontram em um patamar evolutivo satisfatório, há uma inclinação para o ajustamento do currículo, aproximando-o às possíveis transformações qualitativas da educação. Isso se deve a duas razões: a importância do ensino é indissociável dos seus conteúdos e modos de socializá-los e, decerto, pelas impotências ou incredulidades ante as expectativas de conversões não limiares do complexo educativo que, por sua vez, demonstram a relevância de caminhos mais tênues

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.



para a ação que caracteriza a prática. É penoso alterar a estrutura, tornando-se contraproducente se não realizar, a princípio, uma mudança intensa dos conteúdos e de suas dinâmicas intrínsecas (SACRISTÁN, 2000).

As análises desenvolvidas neste estudo têm como propósito mostrar qual o impacto das práticas pedagógicas na escolarização das pesquisadas e de que maneira essas práticas influenciam o desempenho escolar delas. Para tanto, aduziremos a concepção de escolarização a fim de contrapor o sentido de educação, pois ambos encontram-se em esferas distintas.

Logo, podemos chamar de escolarização o processo que produz o sujeito social. Portanto, “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 141).

Ao contrário do que se pensa, escolarização e educação repousam em campos epistemológicos totalmente contrapostos. Para Ferreira (2004), escolarização significa submeter-se ao ensino escolar. Este, no que lhe concerne, possui a função de socializar os sujeitos, capacitando-os para disseminar a cultura, uma mesma cultura sob as perspectivas funcionalistas deliberadas pelo Estado. Dessa maneira, a escolarização promove a construção de sujeitos cultivados (LOPES; MACEDO, 2011) mediante um conjunto de conhecimentos arranjados sob a forma de disciplinas (YOUNG, 2010).

Ao diferenciar educação e escolarização, nota-se a intrincada proporção e realidade em que se encontram as instituições escolares. Considera-se que, ao contrário da escolarização, que é tida como um processo secundário, a educação tem suas raízes na forma primária de socializar, nos valores e princípios que são repassados pelos familiares aos seus descendentes.

A educação, na concepção de Freire (2003), ocorre, por exemplo, quando os pais andam juntos com os filhos no caminho escolar. Quando isso acontece, os filhos passam a compreender o significado da escola e a atribuir-lhe importância. A educação na perspectiva *freiriana* é, portanto, um viés de transmissão de princípios elementares como o caráter, a honestidade, a solidariedade, etc., os quais são transmitidos pela família.

No entanto, enquanto canal secundário de dinamização da cultura, a escolarização funciona como aparelho de produção e reprodução de um determinado arbitrário cultural que imprime marcas, ora negativas ora positivas, impactando, de alguma forma, o desenvolvimento dos indivíduos.

Essas ações são inerentes às práticas que se fundamentam nos textos curriculares, os quais “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema

educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao analisar as narrativas das alunas negras sobre em que medida as práticas pedagógicas dos professores impactam o desenvolvimento de sua escolarização, as respostas apontam para aspectos favoráveis e também desfavoráveis, os quais permitem a identificação da arena de significados e conflitos sociais. Contudo, ainda imperam as práticas opressoras e arbitrarias de imposição, naturalizadas como legítimas, e que refletem na evolução da formação universitária. Destarte, “professores podem induzir, com o ensino que propõem o sucesso ou fracasso dos estudantes” (SILVA, 2009, p. 269).

A título de exemplo, apresentamos as falas das pesquisadas. Optamos pelos parágrafos porque as alunas narram sequências de fatos ocorridos na interação aluna x professor/a no interior da sala de aula, e que remetem às reflexões expostas anteriormente.

Um determinado professor... quando uma determinada colega foi perguntar, ela falou: “professor eu tenho duvida”, e ele falou: “você tem dúvida em quê?”... “eu tenho dúvidas no conteúdo da aula do dia 3”, aí ele falou bem assim: “mas você tinha que ter tirado naquele dia, isto não é dúvida!” Acaba criando resistência, tanto à pessoa do professor quanto à matéria. Foi uma matéria que eu tive uma dificuldade muito grande de cumpri-la toda por conta disso. Porque o professor não tinha dinâmica nenhuma de tratamento. Na matéria, meu desempenho foi ruim, eu acabei sendo reprovada... vou ter que encarar esse professor novamente! (TERESA, entrevista, 2017).

[...] durante a minha graduação, eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras que eu achava que poderíamos fazer uma outra leitura daquele autor... ou daquele momento. Só que, por conta da dureza da ciência... a gente não conseguir. [...] já aconteceu, por conta disso, eu não querer vir na aula. Eu já evitei!... eu cheguei lá no meu limite das minhas 15 faltas. Eu tinha muito interesse pela área de Ciências Políticas, só que me afastou por conta desse contato difícil com o professor que dava a disciplina, e aí eu evitei, acabei me distanciando até... *tipo*, se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado! (LINDACI, entrevista, 2017).

[...] pelo fato de eu já ter visto a resposta de alguns professores com relação a alguns alunos... os alunos perguntavam e eram respondidos de forma as vezes grosseira, então isso me causou um certo medo, e me deixava assim, meio que paralisada *pra* perguntar, com medo da resposta, de ser, talvez, ridicularizada na frente da turma. Isso sempre afeta porque é um conhecimento que você poderia ter, mas que de certa forma você não teve coragem de perguntar e... acabou perdendo por isso (HELENA, entrevista, 2017).

[...] pelo fato dos professores serem mais rígidos, acaba amedrontando... No início do curso teve muita discussão, muitos colegas desistiram... acho por

não dar certo com o professor. Do professor achar: “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!” (SÔNIA, entrevista, 2017).

As narrativas demonstram as relações de forças que permeiam os espaços de aprendizagem, onde as práticas de alguns professores/as estão carregadas por um “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU, 1992, p. 27). A conduta de tais docentes desprivilegia todas as possibilidades culturais, sociais, morais e educativas das alunas. Isso vai de encontro à perspectiva reflexiva que defende que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2016, p. 54).

As resistências que cercam as pesquisadas se convertem em prejuízos na sua formação acadêmica, tendo em vista que as mesmas, ante a rigidez dos professores, se mantêm distantes da interação com eles, pois temem situações que podem lhes causar desconfortos e constrangimentos diante dos demais. São as práticas que silenciam, práticas reforçadas por um enquadramento forte, no qual o professor “controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física” (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Diante do exposto, pode-se acrescentar aos fatores negativos até aqui mencionados os prejuízos cognitivos e emocionais. Cognitivos porque, em socializações conturbadas como as narradas, as estudantes negras se retraem e, de certa forma, é criado um bloqueio que as impossibilita de receber o conhecimento, de discuti-lo e internalizá-lo. Consequentemente, essas mulheres se sentem incapazes de transpor as barreiras simbólicas existentes, e isso se agrava quando a elas é negado o lugar da fala, da expressão de suas ideias e de suas posições, causando um sentimento de inferioridade. Essa pode ser a realidade de muitas alunas negras que, possivelmente, comungam das mesmas angústias: “eu acabei sendo reprovada...”, “se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado!”, “você não teve coragem de perguntar e acabou perdendo por isso”, “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!”.

Diante do exposto, é perceptível que muitas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras universitárias são resultados de práticas pedagógicas que as silenciaram em algum ponto de sua formação. Há possibilidades de que grande parte delas carrega consigo um sentimento de inferioridade que surgiu a partir de um currículo controlado e regulado, o qual atende a princípios ideológicos e culturais que surgem em algum ponto da estrutura

hierárquica e os representa (APPLE, 2006). Sacristán (2013) traz essa questão quando afirma que o currículo:

Tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

A prática pedagógica que, não obstante, está centrada na escola, “é a expressão da função social da instituição de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 170). Ela contempla as atividades escolares, mas isso não quer dizer que se traduz unicamente nas intenções e conteúdos dos currículos. A interpretação da prática pedagógica pode ser compreendida através das atividades que completam o tempo no qual se processa a vida escolar e em como as tarefas se articulam entre si (SACRISTÁN, 2000).

Nesse caso, é fundamental reconhecer que a conexão entre conteúdos curriculares e atividades é bilateral, como coloca Sacristán (2000, p. 222) quando declara que “a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, mediatizam as possibilidades do currículo”. Com base nessa análise, percebe-se que o currículo praticado entrelaça as atividades de professores e estudantes numa sequência distinta, repetível e que conduz a um propósito, coerentemente, teórico-prático (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000), no currículo se cruzam práticas diversas, as quais se convertem em práticas educativas exequíveis nas aulas e nas escolas, podendo, inclusive, estabelecer um determinado discurso ideológico e/ou controle técnico-pedagógico que cooperam para um movimento excludente, contribuindo, desse modo, para que muitos/as discentes negros e negras assimilem, interior e inteiramente, o racismo e o prejulgamento racial. As práticas, contudo, não estão presentes apenas nas escolas, elas aparecem em todos os lugares, não significa que ela é exclusivamente escolar.

[...] a prática educativa não é uma atividade obrigatoriamente escolar; [...] ela está presente em todo e qualquer espaço social, influenciando e determinando a formação dos gostos por meio dos processos de aprendizagens. Assim posto, existe prática educativa onde existem pessoas ou indivíduos em processo de aprendizagem; a escola, o sindicato, o museu, a associação do morador, os movimentos sociais e outros espaços são *loci* da prática educativa. (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 82).

Ademais, em todos os locais nos quais ocorrem as práticas educativas, a invisibilidade que atinge a mulher negra a torna mais resistente. Ela, nesse jogo de poder e

controle no campo curricular, rechaça o estigma de inferioridade, bem como o servilismo que, segundo Moreira (2011), é tido como atributo natural ou papel social que determina as funções da mulher negra na sociedade. Transformando, de modo paradoxal, a dupla discriminação sofrida no acesso ao mundo dos possíveis (LAHIRE, 2008) na tomada de posição na hierarquia social.

Se, por um lado, as entrevistadas apresentaram pontos inversos inerentes às práticas pedagógicas dos docentes, por outro, algumas delas ressaltaram elementos proveitosos existentes nas práticas de outros/as professores/as. As mesmas narraram que no decorrer do curso vão se inspirando naqueles/as que querem seguir como modelo, como está registrado nas falas de Teresa e Helena:

[...] o professor, ele é uma referência na verdade. Tem professores que a gente consegue manter um bom relacionamento e conquistar uma amizade, tá ali sempre *pra* ajudar, não só no semestre em que ele *tá* ministrando determinada matéria, mas durante todo o curso. Então a gente vai tendo os modelos a seguir. Aquilo que a gente quer ser no futuro. Então a gente ver uma coisa boa e fala: “aquilo ali dá *pra* captar!” (TERESA, entrevista, 2017).

[...] tem professores que são incríveis, te motivam mesmo a querer seguir a carreira de professor (HELENA, entrevista, 2017).

Nesse contexto relacional, verifica-se nas falas das pesquisadas a visível internalização do sistema de disposições que vai orientar as atividades futuras dessas mulheres, assim como a formação identitária enquanto professoras negras. Nessa dinâmica, apreendem-se, portanto, “os princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las” (BOURDIEU, 2015, p. 64). Do mesmo modo, inconscientemente, elas acabam agregando às suas trajetórias os conflitos vividos e presenciados em outros contextos, como os relatados anteriormente, o que significa a continuidade da aquisição do *habitus*, pautada, sobretudo, na junção dos capitais simbólicos inculcados num ambiente relacional em que se encontram a competência e a competitividade, mas também as ideologias racistas e sexistas (OLIVEIRA, 2006).

Dentre as diversidades de experiências vivenciadas na sala de aula, Sônia destaca uma prática docente que, apesar de considerá-la como rígida, lhe deu base para enfrentar as dificuldades que atravessaram a sua formação no ensino superior. A entrevistada destaca, portanto, práticas pedagógicas de professores que possibilitaram o seu amadurecimento cognitivo e pessoal.

Acho que a postura de alguns professores me fez levar mais a sério as coisas, a ter mais compromisso. A cobrança... “tem que fazer isso, aquilo”, a gente passa a ter mais maturidade e responsabilidade também. Aprendi a encarar a dificuldade, e entender que eu também sou capaz! (SÔNIA, entrevista, 2017).

Ao analisar a fala acima, dentro das “regras do jogo” no cosmo dominante, compreende-se que a entrevistada construiu um dispositivo que entende as imposições determinadas por uma prática curricular hierarquizada como um mecanismo que facilita ou lhe permite a mobilidade no campo da produção cultural. É como “descobrir o universo finito das *liberdades sob coação* e das *potencialidades objetivas* que ele propõe, [...] possibilidades estilísticas ou temáticas a explorar, contradições a superar, ou mesmo rupturas revolucionárias a efetuar” (BOURDIEU, 1996, p. 266).

Em todos os relatos, os exemplos retratam atores, incontestavelmente, sucumbidos pela ação da prática pedagógica que pode, no entanto, levar ao sucesso ou ao fracasso escolar dos sujeitos. A socialização e a interação implícita e/ou explícita entre os diferentes atores no universo educacional, enquanto espaço autônomo estruturado a partir das posições ocupadas pelos indivíduos, perpassam pelas regras sociais do jogo e pelos interesses, pelos distintos embates “[...] (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter e até melhorar a sua posição) que tem como parte a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais” (LAHIRE, 2002, p. 33).

As narrativas nos mostraram uma relação direta entre as propostas das autoras acima citadas, pois foi por meio do ponto de vista delas, na condição de mulheres negras, que pudemos perceber suas experiências de limite, superação e resistências, e aproximação das estudantes com o conhecimento científico mediado pelas práticas pedagógicas dos professores e professoras com os quais elas estiveram contato. Nossa intenção é tomar o ponto de vista dessas mulheres negras como narrativas contra o discurso hegemônico que afirma a subalternização daquelas em detrimento dos avanços sociais e educacionais frutos do ativismo das organizações feministas negras brasileiras.

Foi a partir desse ponto que procuramos decodificar as subjetividades que tomam corpo no próprio corpo das pesquisadas, revelando as circunstâncias que dão lugar ao prenúncio de seus significados e à desconstrução das máximas que entrecruzam os discursos sociais.

Assim, ao adentrarem na universidade, essas mulheres deixaram patente que o objetivo era ocupar os espaços dos possíveis e combater os estereótipos que as condicionam



enquanto sujeitos submissos. Nessa esteira, elas atuam como agentes capazes de se construírem como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam.

Ingressar na universidade significou para as estudantes romper com os paradigmas de que esse espaço não as pertencia, e, ao cruzar a fronteira dos mercados sociais (universidade, classe, raça e gênero), elas tornaram-se as primeiras de suas famílias a ingressar no ensino superior público.

Ao tentar entender o processo subjetivo de construção da mulher negra universitária, buscamos analisar os contextos de subjetivação nos quais essas atrizes sociais se forjam, relacionando-os às disputas pela hegemonização das oportunidades sob a plataforma do campo universitário, o qual “transforma a prática em espaço de resistência” (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

As mulheres negras, coadjuvantes desse estudo, reafirmaram, entre outras coisas, um novo modo de ser negra, um novo olhar político sobre a sociedade multicultural e pluriétnica ainda excludente. Resilientes, elas seguem se construindo, reconstruindo e se contrapondo à ordem natural das coisas.

Como foi percebido neste estudo, há ainda um caminho a ser trilhado para a efetivação de uma prática pedagógica radical que estimule a liberdade e a prática feminista negra.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e poder**. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 19, nº 31, jul/dez. 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2003.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2º semestre de 1995, p. 464-478.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**, (2013).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

LOPES, Alice R. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Nubia Regina; OLIVEIRA, Lady Daiana. A produção dos significados da política de currículo para educação das relações étnico-raciais. Paper apresentado no **II Simpósio Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Ernesto Laclau e seus interlocutores**. Pelotas, RS, 2017.

MOREIRA, Nubia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. Programa de Pós-graduação em Sociologia.(Tese). Brasília: UnB, 2013.

MOREIRA, Nubia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MATTOS, Patricia. O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. Paper apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia - **Grupo de Trabalho novas sociologias: pesquisas interseccionais feministas, pós-coloniais e queer**. Curitiba, PR, 2011.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

RIBEIRO, Priscila. Teoria do discurso para outra leitura de Currículo. In. **I Simpósio Pós Estruturalismo e Teoria Social**, em 2015, UFPEL, Pelotas. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/pt/eventos-antiores/anais-do-simposio-pos-estruturalismo-e-teoria-social/priscila-campos-ribeiro-docx>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 4.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo**: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

## SOBRE OS AUTORES

### **Núbia Regina Moreira**

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora dos seguintes grupos: Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD-UnB), Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE – UESB); Grupo de Pesquisas Gênero, Raça, Cultura & Sociedade (CANDACES – UNEB). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED – UESB). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED). Autora do livro “A organização das feministas negras no Brasil” (2ª ed., 2018). E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

### **Nadila Jardim Evangelista**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nadila.jevangelista@hotmail.com

### **João Paulo Lopes dos Santos**

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Cândido Sales – Bahia/Brasil. Membro do Grupo de Estudos em Sociologia das Políticas Curriculares a partir da Teoria do Discurso. E-mail: jpuesb@gmail.com

Recebido em: 28 de outubro de 2018  
Aprovado em: 22 de novembro de 2018  
Publicado em: 10 de maio de 2019