

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

 <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5044>

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/INTELECTUAIS NEGRAS NA
UNIVERSIDADE: ENTRE O DIREITO À DIFERENÇA E A COMPETÊNCIA
PEDAGÓGICA**

EXPERIENCES OF BLACK TEACHERS / INTELLECTUALS IN THE UNIVERSITY:
BETWEEN THE RIGHT TO DIFFERENCE AND PEDAGOGICAL COMPETENCE

EXPERIENCIAS DE PROFESORAS / INTELLECTUALES NEGRAS EN LA
UNIVERSIDAD: ENTRE EL DERECHO A LA DIFERENCIA Y LA COMPETENCIA
PEDAGÓGICA

Sônia Beatriz dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Ilaina Damasceno

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: Propomos compreender o exercício da docência no ensino superior a partir de uma abordagem que privilegia a relação entre teoria e experiência como possibilidade de entrelaçar o trabalho intelectual com comunidades de pertencimento. Buscamos entender até que ponto as experiências, ainda que singularizadas pela individualidade, são questões sociais que coordenam saberes e fazeres na educação formal. Iniciamos nossa reflexão com uma discussão acerca do direito à diferença como o reconhecimento das posições diversas que os sujeitos ocupam na produção do conhecimento e sua importância para pensar o trabalho de intelectuais negras na universidade. Em seguida, refletimos sobre o trabalho com a diversidade sob a perspectiva das ideias de competência pedagógica e experiência, dispendo narrativas mobilizadoras dos temas de pesquisa e dos modos de ensinar das autoras. Por fim, tecemos considerações sobre a experiência formativa como evento no qual mudança social e política radical se entrelaçam.

Palavras-chave: experiência, direito à diferença, competência pedagógica.

Abstract: We propose to understand the teaching practice in higher education from an approach that privileges the relationship between theory and experience as a possibility to interweave intellectual work with communities of social belonging. We seek to understand to what extent the experiences, although singled out for individuality, are social issues that coordinate knowledge and actions in formal education. We begin our reflection with a discussion about the right to difference as the recognition of the diverse positions that subjects occupy in the knowledge production and its importance to think about the Black intellectuals' work in the university. Next, we reflect on the work

with diversity from the perspective of ideas of pedagogical competence and experience, with narratives mobilizing the themes of research and teaching methods of the authors. Finally, we make considerations about the formative experience as an event in which social change and radical politics intertwine.

Key words: experience, right to difference, pedagogical competence.

Resumen: Proponemos comprender el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior a partir de un enfoque que privilegia la relación entre teoría y experiencia como posibilidad de entrelazar el trabajo intelectual con comunidades de pertenencia. Buscamos entender hasta qué punto las experiencias, aunque singularizadas por la individualidad, son cuestiones sociales que coordinan saberes y haceres en la educación formal. Empezamos nuestra reflexión con una discusión acerca del derecho a la diferencia como el reconocimiento de las posiciones diversas que los sujetos ocupan en la producción del conocimiento y su importancia para pensar el trabajo de intelectuales negras en la universidad. A continuación, reflexionamos sobre el trabajo con la diversidad bajo la perspectiva de las ideas de competencia pedagógica y experiencia, disponiendo narrativas movilizadoras de los temas de investigación y de los modos de enseñar de las autoras. Por último, hacemos consideraciones acerca de la experiencia formativa mientras un evento en que cambio social y política radical se entrelazan.

Palabras clave: experiencia, derecho a la diferencia, competencia pedagógica.

Introdução

Sem jamais pensar o trabalho intelectual como algo divorciado da política do cotidiano optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse o trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida, da família e da comunidade. (hooks¹, 1995, p. 466).

Somos duas mulheres negras professoras adjuntas e pesquisadoras, atualmente trabalhando em conjunto no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A professora Sônia Santos possui pós-doutorado em Raça, Gênero e Política Pública, pela University of Minnesota, doutorado em Antropologia pela University of Texas at Austin. Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel e Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é

¹ bell hooks, se chama na verdade Gloria Jean Watkins, é autora, artista, feminista e ativista social afro-americana. Adotou o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua bisavó materna que Bell Blair Hooks; e desde então tem assinado suas produções intelectuais e se apresentado como tal utilizando o nome em letras minúsculas, como um posicionamento no que tange a desafiar convenções linguísticas e acadêmicas, pretendendo dar mais ênfase ao conteúdo de sua escrita do que à sua pessoa. hooks escreveu vários livros e artigos. Seus trabalhos abordam questões acerca da raça, gênero e capitalismo, e como a intersecção entre estes tem produzido e perpetuado sistemas de opressão e dominação socioeconômica.

professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da UERJ, no Campus Maracanã. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (PPGECC/FEBF-UERJ). É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ desde 2011, e bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado 2016. Desenvolve pesquisas nas áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Estudos de Gênero, Estudos Feministas, Estudos da Diáspora Africana, e Ciências Sociais em Saúde, atuando com os seguintes temas:

movimento de mulheres e feminismo negro, família negra, desigualdades raciais e de gênero e educação, educação em saúde da população negra. Atuou no magistério em instituições como Universidade do Texas em Austin (EUA), a Universidade de Minnesota (EUA), a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-FIOCRUZ), e o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicorraciais (PPRER/ CEFET-RJ); e trabalhou como gestora e consultora em educação na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO).

A professora Ilaina Damasceno é doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Ceará (UECE). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, Campus Maracanã. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Geográfica e Geografia Humana, atuando nesta, principalmente, nos seguintes temas: corporeidade e espaço, religiosidade afro-brasileira e estratégias socioespaciais de visibilidade. A formação acadêmica foi acompanhada da atuação no magistério. No ensino superior resalta-se a Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Desde de 2015, integra o Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE) da Faculdade de Educação da UERJ. A formação e atuação profissional permitiram compartilhar experiências com estudantes cujos contextos socioespaciais e socioculturais possibilitaram entrever a complexidade do debate sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Os diferentes percursos de formação permitiram as autoras vivenciar na carreira docente o cotidiano de estudantes diversos em termos de cursos e realidades socioculturais, étnico-raciais e nacionalidades. Estas experiências as levaram a desenvolver metodologias de ensino e pesquisa que valorizam aprendizados e conhecimentos interdisciplinares e em contextos acadêmicos e sociais multiétnico-culturais.

O trabalho docente em seus diferentes modos de atuação (ensino-pesquisa-extensão) além dos conhecimentos organizados nos processos de educação formal é composto pelos valores, saberes culturais e histórias de vida que os sujeitos trazem consigo antes da formação universitária. Eles implicam em modos de ser, de querer, de saber e de fazer. Maneiras pelas quais organizamos nossos interesses e as questões pelas quais nos mobilizamos. Temos nossas histórias significando os conteúdos estudados. Nossos saberes questionando a validade do conhecimento científico. Nossos modos de fazer reelaborando metodologias. Nossos modos de ser transformados quando questionamos o que está posto e indicamos a necessidade de outras leituras de mundo nas quais as diferenças se apresentam em sua diversidade. Desse modo, o ser professora e pesquisadora não se resume a técnicas, conteúdos e modelos de avaliação e investigação; implica uma postura política na qual a diferença pode estar presente como incorporação. Presente nos locais de educação formal e vivenciada por modos de pensar e fazer próprios das relações cotidianas das quais participa e nas quais se forma como ser humano.

Por isso, a exposição de nossa formação contemplando um mini currículo no qual informamos as instituições onde estudamos e os locais onde exercemos a docência é insuficiente para apresentar o panorama do trabalho que realizamos. Destacaremos a abordagem na graduação por ser um momento de convivência mais prolongada com as estudantes, permitindo um trabalho mais intenso de narrar experiências a partir de uma perspectiva científica, analisando-as e comparando-as a fim de observar eventos em sua significância para o pensar e o fazer na educação. Com isso, queremos pensar as experiências como parte da formação sejam elas significadas no tempo apropriado ou com relevância apreendida extemporaneamente a ocorrência do fato.

As experiências são relevantes para compreender a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e de gênero, por serem situações nas quais o trabalho intelectual não é dissociado das comunidades de pertencimento. Essa abordagem também nos ajuda a entender até que ponto as experiências de estudantes, ainda que singularizadas pela individualidade de suas vidas, são compartilhadas conosco por representarem questões sociais que, além de coordenarem seus saberes e fazeres na universidade, implicam o acesso e a permanência na instituição.

Iniciamos nossa discussão com um debate acerca do direito à diferença como o reconhecimento das posições diversas que os sujeitos ocupam na produção do conhecimento e sua importância para pensar o trabalho de intelectuais negras na universidade. Em seguida,

refletimos sobre o trabalho com a diversidade sob a perspectiva das ideias de competência pedagógica e experiência, dispoendo narrativas mobilizadoras dos temas de pesquisa e dos modos de ensinar das autoras. Por fim, tecemos considerações finais a partir do conceito de experiência formativa.

O direito à diferença na atuação de professoras/intelectuais negras

Os caminhos que nos conduzem à docência na universidade são muitos, mas para qualquer direção que tomemos, como afirma Faye Harrison (2008), nossas experiências como acadêmicas e profissionais, bem como valores que nos são atribuídos e comportamentos estarão racialmente marcados em nosso trabalho cotidiano². HARRISON (2008) argumenta ainda que “os atributos valorizados no meio acadêmico às vezes são construídos de maneira racialmente distorcidas. Por exemplo, a competência intelectual, normalmente esperada dos professores, pode tornar-se um problema quando choca com a crença que ainda é comum em considerar que os negros são menos inteligentes do que os brancos (Tradução nossa: p. 15-16). Se adicionamos a esta problemática a inferiorização das mulheres na hierarquização dos méritos intelectuais, vislumbramos que as mulheres negras são duplamente afetadas pelo racismo e o sexismo neste processo de desvalorização intelectual. E neste sentido, bell hooks (1995) ressalta que “é o conceito ocidental sexista/ racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual” (p. 468).

Tendo este contexto de perpetuação de uma representação negativa das mulheres negras intelectuais no que tange a produção de conhecimentos e na formação de indivíduos, podemos falar das escolhas de pesquisa, do curso de graduação e do percurso na pós-graduação. Mas estes elementos são insuficientes para apresentar as posturas políticas e profissionais que precisamos assumir para existir e resistir. Especialmente porque nossos modos de pensar e fazer estão relacionados às nossas experiências anteriores a universidade, nela e em espaços de socialização diversos que conformam nossas vidas, em geral marcadas por formas de opressões sexistas e racistas.

A discussão de hooks (1995) e Harrison (2008) observadas a partir da formação e da atuação de professoras negras destaca o necessário debate sobre a diferença constitutiva das docentes, pois ressalta os preconceitos vividos na educação formal como parte dos modos

² Tradução nossa, Harrison, 2008, p. 15.

pelos quais essas mulheres se constituem profissionalmente. Essa discussão nos leva ao encontro da proposição de Moya sobre o “privilégio epistêmico”. Este segundo Moya, é “uma vantagem especial no que diz respeito ao conhecimento adquirido sobre os aspectos fundamentais de nossa sociedade (tais como raça, classe, gênero e sexualidade) que operam para manter matrizes de poder” (CALDWELL, 2000, p. 38 apud MOYA, 2000).

Caldwell (2000) destaca que o conceito de privilégio epistêmico, elaborado por Moya, tem como um dos elementos centrais a “teoria vivenciada no corpo” desenvolvido por Moraga (1983). Esta teoria “é aquela em que todas as realidades de nossa vida – nossa cor de pele, o lugar onde nascemos, nossos desejos sexuais – se fundem para criar um nascimento político imprevisto” (CALDWELL, 2000, p. 38 apud MORAGA; ANZALDÚA, 1983, p. 23). O privilégio epistêmico, portanto, convoca nossas experiências corpóreo-sensíveis-políticas para interpretar sobre a sociedade na qual vivemos. O privilégio está na possibilidade não só de falar de dentro, mas de ser sujeito do pensamento e de criar teorias encarnadas.

A relação entre posição social, experiência e produção teórica indica como ponto de partida o direito à diferença na reflexão sobre o mundo. Este direito refere-se ao reconhecimento das experiências dos sujeitos, por elas conformarem seus modos de pensar e de agir, apresentando outras interpretações da sociedade. Estas explicações não consagradas pelo pensamento formal questionam as teorias já estabelecidas e interrogam as instituições de ensino em especial a universidade, afirmando a possibilidade de outras leituras do mundo.

Ao reivindicar o direito à diferença como postura política e profissional queremos indicar a necessidade de reconhecermos quem somos enquanto lócus de produção de conhecimento. Onde estamos, com quem estamos e como somos direcionam nossos interesses e curiosidades dimensionando as questões mobilizadoras de nosso intelecto. Os lugares conformam a sensibilidade de nossos sentidos (olfato, audição, paladar, tato e visão), pois há uma natureza e sua representação a ser descoberta. Os sujeitos com quem partilhamos o cotidiano oferecem expressões das relações sociais, dos poderes e contra-poderes dispersos na sociedade. Nós somos manifestações da sociedade, ela orienta nossa maneira de ser conformando hábitos, senso comum e gostos. Mas também contribui para processos criativos pelos quais reinventamos nossas existências.

Quando o professor vê a si como sujeito de história e cultura particulares e observa suas experiências enquanto modo de conhecer, se reconhece outro no mundo. Por isso, o direito à diferença, mais que uma posição a partir da qual falamos, é um processo permanente de reconhecer modos de viver e a partir destes conhecer como viver no mundo. Esta não é

uma posição humanitária, mas uma habilidade profissional constitutiva do “intelectual/professor”, pessoa íntegra em que mente, espírito e corpo não estão compartimentados (hooks, 2013).

Nesse sentido, podemos afirmar que hooks (2013) reivindica o direito à diferença para o professor e para o estudante, pois ambos são convocados a compartilhar suas experiências, a tornarem-se seres inteiros no processo de ensino-aprendizagem. A proposta da autora para uma pedagogia engajada é relacionar narrativas de vida com teoria acadêmica para demonstrar que “a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (p. 36). A experiência tanto refere-se as situações fora da educação formal cuja contraposição com teorias e textos acadêmicos ajuda a entender, questionar e propor outras interpretações do mundo, quanto a relação entre professor e aluno, já que esta implica num modo de produzir conhecimento. Esta interação prevê que o estudante não deve correr nenhum risco de exposição que o docente não se disporia a experimentar, evitando relações de dominação e situações em que o discente possa sentir-se constrangido.

Para hooks (2013), o mundo da vida, expresso em narrativas para iluminar as teorias acadêmicas, nos impulsiona a pensar a relação entre política e cotidiano nos capacitando para atuar ativamente nos lugares onde vivemos. Além de ampliar as teorias e textos, tirando-os de seus lugares absolutos da ciência, a experiência permite que o trabalho acadêmico possa voltar-se para a comunidade, pois esta o interpela e apresenta os limites de sua atuação no real. Vislumbramos que a relação entre a vida vivida e a teoria, bem como a capacidade de transgredir os limites entre ambas, pensando além das fronteiras disciplinares e, sobretudo, além das fronteiras entre o que é ou não científico apresenta para hooks (1995) a dimensão do trabalho das intelectuais negras. Intelectuais marcadas por suas diferenças inescapáveis constituídas por suas experiências anteriores a universidade e que nesta funcionam como mobilizadores do pensar.

Competência pedagógica e experiência: o trabalho com a diversidade

Compartilhamos com Gomes e Silva (2011) a postura política e profissional que “privilegia a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, [...]” a partir de “um processo complexo, que ultrapassa a simples questão curricular”; tal **postura** “articula formação de professores/as e diversidade étnico-cultural” (p. 14). Tomamos como princípio norteador do trabalho de ensino e pesquisa o direito à

diferença, de modo que consideramos importante o argumento das autoras sobre o fato de que é fundamental discutir com formandos e formandas em educação que “ao planejar, desencadear, e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como estigma. Ela é mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do processo da formação humana” (p.18)

Tratar da experiência docente de pesquisadora negra exige uma digressão à vida vivida fora dos espaços de educação formal. Este percurso de volta ou mergulho sobre si (FOUCAULT, 1998) nos ajuda a compreender os sujeitos com os quais trabalhamos, os temas aos quais nos dedicamos, os diálogos que estabelecemos e os debates com os quais nos defrontamos. Estas questões não podem ser explicadas por discursos supostamente racionais em que a lógica, a teoria e uma pesquisa pura e aplicada estejam como argumentos centrais.

Reivindicamos nossas experiências, mais que o “lugar de fala” (LARROSA, 2015). A experiência nos ajuda a desvelar o mundo a partir da análise de relações sociais, tradicionalmente consideradas inexpressivas ou insuficientes, que ajudam a entender a formação humana enquanto constituinte da atividade profissional. Por isso, podemos afirmar a experiência uma teoria encarnada por meio da qual temas de pesquisa, metodologias e métodos são significados, questionados e elaborados a partir das relações vividas.

Desse modo, as trajetórias, estórias e narrativas de cada um, além de fontes de análise de relações sociais de poder, questionam as interpretações hegemônicas e estabelecem um campo de disputas em que subjetividade e objetividade se relacionam. Esta aproximação entre os elementos constituintes dos métodos dominantes na teoria social (MINAYO, 2002) enquanto proposta de pesquisa permitem a cada um olhar a própria história com afeição, lendo imposições, teorias e senso comuns que impedem a diferença de se apresentar.

Entretanto, reivindicar a experiência não significa abdicar da seriedade, do olhar crítico e dos modos de fazer que investigam profundamente para garantir a validade dos resultados, em função de escritas subjetivistas. Conclama-la para o debate do método, da coleta de dados, da teorização e, sobretudo, da docência é afirmar a necessidade de teorias encarnadas que mais do que subjetivas sugerem outros modos de pensar e conhecer sobre o mundo e sobre si mesmo. A experiência como método, para a pesquisa e para a docência, no qual as diferenças possam estar expressas pode ser entendida como uma competência a ser adquirida na qual se faz possível trabalhar com a diferença.

Como destacam Silva e Gomes (2002), o trabalho com a diversidade não pode resultar da sensibilidade ou da humanidade de alguns indivíduos em acolher os outros.

Conhecer, dialogar e apresentar as diferenças é uma “competência pedagógica” a ser adquirida durante o processo de formação no qual começamos por nos reconhecer como parte de um mundo de outros, em que a diferença é múltipla e, podemos afirmar, está sempre se multiplicando. A “competência pedagógica” é a habilidade, a ser formada nas instituições de ensino superior especialmente nas faculdades de educação, para observar no cotidiano as expressões da diferença o que exige questionar os próprios conceitos e atentar para estruturas discriminatórias.

Atuar sob a égide da perspectiva da “competência pedagógica” no trabalho com as diferenças evita interpretações generalistas que categorizam os outros, limitando-os a um número finito. Quando esta habilidade é desenvolvida a experiência torna-se contexto de formação inicial e material de análise para a formação continuada. Temos trabalhado a competência pedagógica com as graduandas em pedagogia a fim de reconhecerem em suas experiências e nas de outras/os sujeitas/os elementos para o trabalho com relações étnico-raciais e de gênero. Partimos da descrição e análise das táticas para garantir acesso a educação formal e também a participação em ambientes de educação não formal, consagrados como constituintes de capital cultural, para gerar o reconhecimento de suas experiências como integrantes de contextos sociais mais amplos que particularizam o ingresso e a permanência das/dos estudantes negras/os de classes populares na universidade.

Constituímos um grupo formado, majoritariamente, por docentes e discentes negras. As experiências das estudantes são coletadas por relatos textuais e conversas no grupo de pesquisa para visibilizar a diversidade e, simultaneamente, compreender a expressão das relações étnico-raciais e de gênero na educação. Esses registros recebem o tratamento de dados de pesquisa, sendo debatidos, questionados e confrontados para integrarem uma interpretação mais complexa da sociedade. Para ilustrar a relação entre “competência pedagógica” e experiência, destacamos relatos de cada uma das autoras desse artigo.

As nossas experiências se dão num contexto amplo de expressão de diferenças e desigualdades que ao longo de nossas trajetórias acadêmicas se transformaram em problemáticas de pesquisa. Constituindo, assim, o ponto de partida para nossos interesses sobre relações de gênero, relações étnico-raciais, visibilidade e religiosidade. Elas ressaltam nossa confrontação com “relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo (...) a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.” (BRASIL, 1997, p. 19).

Os relatos relacionam a escola com processo de educação informal e não formal, tanto por serem situações proporcionadas por ela quanto por serem momentos em que ela é questionada e tensionada pelo vivido. A primeira narrativa salienta a relevância dos espaços de educação formal para viabilizar o acesso a museus e centros culturais como tentativa de dotar os estudantes de cultura. No entanto, esses esforços não são isentos do ordenamento das relações étnico-raciais, pois reproduzem discursos de encobrimento do outro expresso no mito da democracia racial e na miscigenação das raças. Centramos o relato na Exposição “Memorial da Cultura Cearense” do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza Ceará, cuja percurso nos permite pensar na ausência em espaço culturais do “conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 19). Num contexto distinto, a segunda narrativa ressalta a vivência do processo de educação informal a partir da experiência numa comunidade religiosa protestante, engajada na orientação de seus jovens membros no que se refere ao enfrentamento da pobreza em favelas localizadas em seu entorno, em Jacarepaguá no Rio de Janeiro. A partir dessa experiência se desenha um cenário de vulnerabilidade social, violência e injustiça atribuída exclusivamente a condição de pobreza daqueles sujeitos. No entanto, a autora desta história relata sua inquietação na medida em que, se sentia simultaneamente próxima e distante destes grupos assistidos pela igreja, pois por um lado, se identificava racial e socialmente com aquelas pessoas, mas por outro me via, apesar destas vinculações de pertencimento, numa posição mais favorecida em termos de acesso a subsídios que garantiam sua sobrevivência humana em condições um pouco mais dignas, em especial esta conseguia por meio do esforço de sua família acessar a garantia do acesso à educação pública nas melhores escolas do bairro. É a partir dessas experiências vivenciadas junto com a formação no ensino médio e os anos iniciais da graduação em curso superior que o interesse pelas questões sociais entrecruzadas com as questões étnico-raciais e de gênero vão orientando as aspirações profissionais.

As visitas ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza Ceará, eram comuns durante o ensino médio. Este local, considerado palco da cultura cearense, além de mostras de arte contemporâneas guarda uma exposição permanente intitulada “Memorial da Cultura Cearense”. Vista neste período como homenagem ao povo, à cultura e às tradições. Não lembro de ter ouvido dos guias do museu ou de professores na educação básica questionamentos acerca das representações da população cearense disponíveis naquele espaço de educação não formal.

O Memorial apresenta um discurso no qual há relação intrínseca entre o humano e a natureza do sertão. O vaqueiro é exaltado como tipo humano que, por meio da lida com o gado, é responsável pela ocupação do território cearense e torna-se símbolo. Numa visita desinteressada, reconhecemos as práticas relacionadas à presença do gado no sertão cearense em objetos e profissões, também observamos várias expressões da cultura popular em que o boi possui centralidade. A narrativa linear está tão bem organizada e sem contradições a ponto de tornar-se difícil questionar as informações expostas. Circulamos por painéis, fotografias e instalações e somos convencidos de participar de um processo de aprendizagem sobre história, geografia e cultura do Ceará.

Dos painéis com textos sobre a sociedade sertaneja há uma tentativa de descreve-la a partir da criação de gado, principal ciclo econômico vivido pelo estado no período colonial. Esta atividade justificou por muito tempo na história oficial a ausência de negros escravizados e a participação dos indígenas no processo de organização espacial. Os escravizados fugiriam, enquanto os indígenas não possuíam habilidades técnicas para a lida com o rebanho. Por isso, o vaqueiro é descrito como o cearense primordial, nômade, destemido e desbravador do território.

A exposição registra o que circula no imaginário cearense acerca da população. Somos uma sociedade mestiça na qual o “caboclo”, tipo humano cearense, revela a associação pacífica entre as três raças com destaque para a formação entre índios e brancos. Apesar de não se referir ao mito fundador do Ceará descrito no romance “Iracema”, de José de Alencar, a exposição enaltece a relação entre brancos e indígenas ao mesmo tempo em que hierarquiza as contribuições de cada grupo humano para a organização da sociedade cearense.

Se continuarmos com a análise do Memorial da Cultura cearense a hierarquização dos sujeitos permanece. Se o índio é absorvido pela junção perfeita que cria o tipo cearense, a presença negra africana quando participa da narrativa apenas adjetiva o catolicismo praticado no sertão. A religião do vaqueiro, e do sertanejo em geral, “é uma mistura de elementos do catolicismo ortodoxo e de rituais mágicos populares, originários de cultos animistas africanos”. Esse trecho do memorial apresenta a religião como uma amálgama no qual mesmo com referências às singularidades das práticas, não alude onde surgem territorial e humanamente.

O vaqueiro, caboclo típico do sertão, imagem e semelhança da natureza, porque moldado por ela, é forte e resistente, mesmo sendo tacanho e mal alimentado, possui hábitos, crenças e valores coordenados em torno da relação intrínseca do sol com o chão. Seus saberes

são todos de UM tipo, pois resulta da composição perfeita entre um branco conquistador, um índio passivo e um negro ausente. Estes discursos de ausência e passividade impõe o não reconhecimento de suas histórias e o não entendimento das singularidades que as constituem.

Esse relato é útil para compreender o processo complexo pelo qual sujeitos negros vivenciam processos de invisibilidade organizados pelos discursos hegemônicos e reproduzem em seus cotidianos os preconceitos dos quais são vítimas, reforçando a narrativa da ausência negra no Ceará. A narrativa textual e visual reforça o mito da democracia racial e indica o branqueamento do território (CORREA, 2013) como estratégia de sustentação das desigualdades étnico-raciais no Ceará. Segundo Correa (2013), o branqueamento do território é uma narrativa geográfica estruturada em três pilares o branqueamento da cultura, da ocupação e da imagem.

Num contexto de aprendizagem diferente compreendido entre o ensino médio e os anos iniciais do curso de graduação, mas igualmente revelador no que tange a produção das complexidades e paradoxos criados pela sociedade brasileira ao tratar e lidar com suas pluralidades étnico-raciais, a narrativa que se segue, baseia-se nas vivências de uma jovem negra das classes populares junto ao cotidiano de famílias negras, em especial constituídas majoritariamente de mulheres, crianças e adolescentes oriundos de favelas cariocas num sub-bairro de Jacarepaguá, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Busca-se relatar os frutos de uma experiência inquietante e transformadora, que se desenha a partir da vivência desta jovem com estas/es moradoras/es, visto que havia por um lado, uma proximidade racial e socioeconômica com estas pessoas experimentando, assim, os mesmos efeitos do racismo, e por outro uma certa distinção no que tange a experiência social, pelo fato de não ser esta residente em favela e ter acesso as melhores escolas públicas do bairro, o que propiciava mecanismos que assegurassem uma sobrevivência um pouco mais digna no acesso a redes de apoio social e a bens e direitos, resultando em experiências bem sucedidas para si, suas irmãs e irmão quanto as experiências educacionais e profissionais. Deste modo, as experiências e condições de vida das famílias negras, com um olhar especial para as mulheres, crianças e adolescentes, constituíram-se nos primeiros temas inspiradores das trajetórias de inserção no movimento social. E é por conseguinte, a partir dessas vivências sociais junto com a formação no ensino médio que o interesse pelas questões sociais entrecruzadas com as questões étnico-raciais e de gênero vão orientando os interesses profissionais.

Deste modo, estabelecer experiências formativas em interlocução com os movimentos sociais, no desenvolvimento de aprendizagens e pesquisas desde o início da formação estudantil, é primordial, e podem imprimir marcas significativas no aprendizado de jovens negros e negras, tanto no que se refere a explicitação das desigualdades, dos

preconceitos e discriminações raciais, de gênero, e classe, da injustiça e vulnerabilidades sociais e violência, mas também por outro lado, este mesmo ambiente se constitui em exemplos formadores de experiências do ponto de vista da resiliência, do uso da educação e da cultura como lugares de resistência e construção de histórias, memórias e identidades, em especial, em termos étnico-raciais e culturais. Neste sentido, é possível olhar para as populações “sobreviventes” em favelas como sujeitas e sujeitos de direito, como agentes protagonistas da garantia de suas próprias existências na sociedade brasileira. Assim, ter como pilares da experiência formativa de jovem negra os exemplos, as injustiças e exclusão sociais, a resistência e resiliência de moradoras/es de comunidades socialmente vulneráveis, bem como valores como a importância de criar estratégias para assegurar a humanidade e os direitos do outro se constituem em processos educativos fundamentais na vivência de qualquer pessoa, em especial dos mais jovens, para erradicação das múltiplas realidades desiguais que permeiam a sociedade brasileira. Aprender e compreender o mundo também fora do contexto escolar, a partir de múltiplas histórias de vida, de narrativas e trajetórias particulares e diversas é assegurar o direito à diferença.

A partir deste relato podemos considerar, a essencialidade de estudantes, negros e não negros, compreenderem as dimensões e os efeitos do racismo na sociedade brasileira, e de como se apresenta na escola e como este tem afetado afro-descendentes e indígenas em termos do acesso e permanência nas instituições educacionais. E no que tange a estes grupos, com frequência a escola tem apresentado práticas e discursos baseados em estereótipos racistas acerca de suas famílias, histórias, e práticas culturais que produzem representações negativas sobre como estes valorizam a educação.

E neste sentido, algumas das principais consequências deste modo de pensar e agir sobre os grupos afrodescendentes e indígenas têm sido a produção e manutenção de barreiras que impedem o acesso e permanência de seus segmentos infanto-juvenis em instituições educacionais, tanto nos seguimentos da educação básica e educação secundária quanto do ensino superior. E de forma perversa, a culpabilidade deste processo tem sido exclusivamente imputada as suas famílias. Entretanto, estudos como os de Castro e Regattier (2009) e Batista e Carvalho-Silva (2013) evidenciam que as dificuldades enfrentadas por famílias desfavorecidas das camadas populares na escola estão associadas à vigência de uma série de equívocos, invisibilidade, e compreensão equivocada de suas realidades, comunicação dificultada, que atribuo dentre outras problemáticas a preconceitos e discriminações raciais e sociais. Neste sentido é importante sinalizar que como as populações Negras e indígenas

constituem a maioria dos segmentos mais pobres e em situação de miséria, a realidade apresentada pelos autores atinge sem sombra de dúvidas a este grupo populacional. Entretanto, é importante afirmar que famílias afrodescendentes e indígenas em melhores condições socioeconômicas e capazes de usufruir do sistema de ensino privado ou mesmo de escolas públicas renomadas, não estão isentas de sofrer com o preconceito e discriminação raciais; e este é precisamente um tema que necessita de investigações, pois apesar de estar presente no cotidiano escolar, a discussão permanece velada. Neste sentido, devemos lembrar que o racismo é um problema estrutural que afeta negros e indígenas independentemente de sua condição socioeconômica, e que produz barreiras dentro e fora do sistema escolar dificultando o acesso e permanência neste.

Considerando o racismo como um fenômeno social e historicamente construído, entendemos através de evidências já apontadas em vários estudos (HENRIQUES, 2001; LOPES, 2004; IPEA, 2008; 2011) que este tem criado as estruturas responsáveis pela manutenção e perpetuação das desigualdades raciais no país, as quais criam circunstâncias sociais de extrema vulnerabilidade para a população negra³ na sociedade, tais como a produção de circunstâncias drásticas de adoecimento e mortalidade, o acesso precário a educação, saúde, proteção social, segurança, justiça, moradia e emprego formal, maior exposição à violência em todas as suas expressões, isolamento político, dentre outras circunstâncias desvantajosas, levando este grupo a situações dramáticas de exclusão e marginalização social.

Devemos lembrar que apesar do Artigo 5º, parágrafo XLII da Constituição brasileira sinalizar que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”, a sanção legal não tem sido suficiente para coibir a prática deliberada e abusiva do racismo.

Finalmente, considerando as problemáticas trazidas pelas duas narrativas das autoras, observamos dentre os aspectos comuns mais relevantes, que se constituem em relatos que evidenciam os efeitos materiais das dimensões institucional e cotidiana do racismo. E neste sentido é importante destacarmos que embora estas duas formas de racismo assumam contornos próprios e, portanto, podem ser identificadas e trabalhadas em separado, elas estão imbricadas e se intersectam formando uma realidade complexa, produzindo formas de opressão presentes em diferentes níveis e esferas de uma sociedade. Assim, é fundamental

³ Nesta reflexão utilizaremos os termos população negra e população afrodescendente como sinônimos. Bem como utilizaremos os termos afrodescendentes e/ou afro-brasileiros para se referir aos negros (as) ou a população negra no Brasil.

promovermos uma discussão mais conjugada de ambas as dimensões, e não em separado. É importante ainda compreendermos que não é tarefa fácil descrever em texto as dimensões cotidianas do racismo, que buscamos construir a partir das narrativas das duas autoras, mas encontramos nas palavras de HENRIQUES (2003) o que pretendemos exprimir:

O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio a que nos habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da ‘democracia racial’. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo. (HENRIQUES, 2003, p.13).

Quanto à dimensão institucional do racismo podemos defini-la do seguinte modo:

A incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação através de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam minorias étnicas (Commission for Racial Equality, The Stephen Lawrence Inquiry. Implications for Racial Equality, 1999, p.2).

Segundo Rogério Junqueira (2006):

O racismo brasileiro, historicamente falando, serve como base legitimadora e fornece interpretações naturalizantes acerca de uma ordem social forjada ao longo de um passado escravista, que, no presente, insiste em privilegiar certos setores étnicos-raciais e, de forma sistemática e múltipla, discriminar, excluir, segregar e oprimir os demais. Os mecanismos discriminatórios gerados e aperfeiçoados ao longo desse processo passam inclusive (e principalmente) pela escola, fazendo com que negros e negras tenham menor ou pior acesso à educação formal, adotem estratégias escolares subalternizantes e venham a ocupar postos mais precários e de menor prestígio no mercado de trabalho (p. 30).

Historicamente, o Brasil apresenta grandes dificuldades e obstáculos para lidar com o tema do preconceito e da discriminação raciais que estão enraizados e difundidos em suas instituições sociais, e que se expressam material e simbolicamente na vida da população negra através de seus discursos e práticas – no atendimento, oferta e provimento cotidianos de bens e serviços de ordem pública e/ou privada.

Portanto, é imprescindível que o país supere este problema e reverta esta situação

investindo em estratégias, políticas e programas de promoção e valorização daqueles grupos afetados por estas formas de opressão, a exemplo das populações negras e indígenas⁴. Práticas e discursos baseados pela suposta “democracia racial” – que alimenta a ideia de ausência de discriminação racial no país e que seus cidadãos são tratados como igual – tem difundido a imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, mas que não existe e nunca existiu de fato.

Considerações Finais: A experiência formativa

A experiência enquanto conceito atravessa nosso trabalho. Ela nos forma organizando interesses e modos de pensar. Ela não se restringe a situações vividas num passado distante ou as vivências pessoais de cada indivíduo, mas é o acontecimento que nos afeta, modificando nossos modos de agir e pensar porque nos sensibiliza para a necessidade de entender o mundo a nossa volta. A experiência é algo que nos constitui eticamente e define nossos modos de agir política e profissionalmente. As narrativas das autoras, por exemplo, são extemporaneamente significadas, pois passam a constituir parte de nosso repertório de questionamentos e ideias de trabalho.

Segundo Larrosa (2015), a experiência é um acontecimento que nos transforma, não somente algo que acontece. Ela é algo que nos passa e, portanto, não é o próprio sujeito e não depende dele para acontecer. É uma exterioridade e alteridade absolutas que a fim de garantir a participação de “outros” não pode e não deve ser apropriada por um sujeito individual. A experiência é, portanto, exterior ao sujeito, mas ocorre nele. Por isso, ela é subjetiva e supõe alguém aberto, sensível e vulnerável. Mas também é singular e plural, porquanto é única para cada sujeito, não ocorre da mesma maneira e não provoca as mesmas reações. Para Larrosa (2011) “há sempre uma pluralidade de experiências. A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade.” (p. 17).

Na definição do autor a experiência carrega princípios constitutivos do trabalho com a diversidade: a singularidade, a pluralidade e a abertura para o entendimento. A singularidade identifica os modos particulares pelos quais sujeitos vivenciam os acontecimentos. A pluralidade impõe que cada experiência é distinta e não pode ser reproduzida. A abertura requer disponibilidade para o novo, para o que ainda não ocorreu e cujo fato pode alterar o modo como pensamos, julgamos, fazemos e queremos (LARROSA, 2011).

⁴ Sabemos que nossa discussão não reflete sobre as especificidades das populações indígenas quanto ao racismo, e ao preconceito e discriminação raciais, mas queremos enfatizar a importância de discussões que tragam à tona a difícil realidade em que estes grupos vivem no país.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. (LARROSA, 2011, p. 23).

A experiência, nesse sentido, não é pragmática nem empirista. Ações e práticas não devem ser confundidas com experiência. Ela é um evento que transforma os modos pelos quais pensamos, organizamos e sentimos o mundo, por isso é um acontecimento com significado que não obedece a critérios temporais. Por isso, a relação entre as experiências de professoras/intelectuais negras na universidade e seus interesses de investigação, ensino e metodologias não pode se restringir as situações vividas após o ingresso nas Instituições de Ensino Superior, precisam ser contextualizadas antes e durante a inserção neste espaço de educação formal com a vida em comunidade. Para estudantes de graduação este é o despertar para sua diferença constitutiva e para a diversidade de outros com os quais compartilha o ambiente universitário.

Larrosa (2015) afirma a necessidade de pensar a educação do ponto de vista da experiência a fim de superar as proposições que a analisam a partir da relação entre ciência e técnica ou teoria e prática. A experiência traria para a educação, em especial para a universidade, a vida, possibilitando que este local deixe de ser o habitat de experts para tornar-se a morada de sujeitos da experiência. No caso de professoras/intelectuais negras a prática de estimular estudantes negros e negras a analisarem suas experiências os ajuda a compreender o que já sabem, o que podem e a necessidade de saber mais e poder mais.

Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...⁵ (LARROSA, 2003, p. 4).

A experiência torna a educação algo do nível do incorporado e, desse modo, os saberes que circulam são alterados pelas subjetividades e sensibilidades dos sujeitos e são alteráveis por não estarem finalizados. Ao associarmos o conceito de experiência, como definido por Larrosa, as ideias de hooks e Harrison a fim de apontar a necessidade de pensar a condição de professoras/intelectuais negras na universidade, bem como dos estudantes negros e negras

⁵ Tradução nossa, Larrosa (2003, p. 4).

com os quais trabalham, destacamos a singularidade do pensamento desses sujeitos criada nos e relacionada com seus cotidianos.

A vida desses homens e mulheres negras politiza a educação ao confrontar as certezas, repetições e estabilidades previstas nos processos de ensino e aprendizagem. Os eventos dessas vidas singulares quando acionados para mobilizar o pensar, o fazer e o querer significam os processos educativos e transformam os sujeitos. A estes eventos que nos transformam em relação à educação, que nos levam a pensar o que, como, para que e para quem ensinar, chamamos de experiências formativas. Pois, elas nos formam na docência e para a docência. Por isso, corroboramos com hooks (1995, p. 478) ao afirmar que “quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.”.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio A. G. ; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.

CALDWELL, K. L. Mulheres negras, militância política e justiça social no Brasil. **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero – NUTEG**. – v. 9, n.1 (1. Sem. 2007). Niterói: EdUFF, 2000.

CORREA, Gabriel Siqueira. **Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia**. Dissertação de mestrado em Geografia. Universidade Federal Fluminense, 2013.

CASTRO, Jane M.; REGATTIER, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares/ organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri**. – Brasília: UNSCO, MEC, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3a. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

HARRISON, Faye V. Reworking Anthropology from the “Outside Within”. In: *Outsider Within: Reworking Anthropology in the Global Age*. Illinois: University of Illinois, 2008.

HENRIQUES, Ricardo. Silêncio – O Canto da Desigualdade Racial (p. 13-17). In: **Racismos Contemporâneos**/ organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: takano Ed. Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n.1. Não discriminação, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão de Cipola. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

IPEA. Sobre as desigualdades de gênero e raça: **RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA – 3ª EDIÇÃO** (Análise preliminar dos dados). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério d. Expectativas sobre a Inserção de Jovens Negros e Negras do Ensino Médio no Mercado de Trabalho (p. 23-42). In: **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**/ Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza, Ana Flávia Magalhães Pinto (organizadoras). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para todos), 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. p. 4-27.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 15-34.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. **Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de Argentina**, mimeo, 2003.

LOPES, F. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. **Seminário Nacional Saúde da População Negra**, 2004.
http://dtr2002.saude.gov.br/saudenegra/02_Caderno_de_Textos_Basicos_SNSPN_12_a_20_Agost_2004.pdf.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYA, P; HAMES-GARCÍA, M. (Ed). **Reclaiming identity**: realist theory and the predicamento f postmodernism. Berkeley: University of California Press, 2000.

SOBRE AS AUTORAS

Sônia Beatriz dos Santos

Doutora em Antropologia Social pela University of Texas at Austin (Diáspora Africana). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação (EDU). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF-UERJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERJ. Pós-doutorado em Raça, Gênero e Política Pública, pelo H. H. Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota. E-mail: soniabsantos@yahoo.com

Ilaina Damasceno Pereira

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação (EDU). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERJ. E-mail: ilaina.damasceno@gmail.com

Recebido em: 23 de outubro de 2018
Aprovado em: 02 de dezembro de 2018
Publicado em: 10 de maio de 2019