

Professoras negras na pós-graduação brasileira em perspectiva histórica: estratégias de alterização e resiliência

Tainah Mota do Nascimento^{1*} , Carla Meinerz¹ 

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

*Autor de correspondência: tainahmottanascimento@gmail.com

RESUMO

O artigo tematiza a presença de mulheres negras na docência da pós-graduação no Brasil, em perspectiva histórica focada no tempo presente, uma vez que se trata de uma presença recente e em desvantagem no contexto acadêmico de supremacia branca e masculina. Problemática o debate sobre a presença desestabilizadora dos corpos negros femininos e considera as estratégias de resiliência e alterização em suas práticas docentes. O texto é resultado de uma parceria reflexiva sobre dados de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de abordagem qualitativa referenciada no pensamento de mulheres negras. Conclui-se que a experiência negra e feminina na docência da pós-graduação brasileira, passa por meio de duas perspectivas, de um lado temos uma ruptura com a reprodução de práticas e políticas que insistem em desumanizar o sujeito negro e por outro, há uma investida na reformulação de discursos e práticas que desestabilizam o espaço, reinventando o corpo, a experiência negra e enegrecendo a docência.

ABSTRACT

The article discusses the presence of black women in postgraduate teaching in Brazil, from a historical perspective focused on the present time since it is a recent and disadvantaged presence in the academic context of white and male supremacy. It problematizes the debate on the destabilizing presence of black female bodies and considers the strategies of resilience and alteration in their teaching practices. The text is the result of a reflective partnership on data from ongoing research in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), with a qualitative approach referenced in the thinking of black women. It is concluded that the black and female experience in Brazilian postgraduate teaching goes through two perspectives, on the one hand, we have a rupture with the reproduction of practices and policies that insist on dehumanizing the black subject, and on the other hand, there is an onslaught on the reformulation of discourses and practices that destabilize the space, reinventing the body, the black experience, and blackening teaching.

RESUMEN

El artículo tematiza la presencia de las mujeres negras en la enseñanza de posgrado en Brasil, a partir de una perspectiva histórica centrada en el tiempo presente, ya que se trata de una presencia reciente y desfavorecida en el contexto académico de supremacía blanca y masculina. Problemática el debate sobre la presencia desestabilizadora de los cuerpos femeninos negros y considera las estrategias de resiliencia y alterización en sus prácticas docentes. El texto es resultado de una asociación reflexiva sobre datos de investigaciones en curso en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), con un abordaje cualitativo referenciado en el pensamiento de las mujeres negras. Se concluye que la experiencia negra y femenina en la enseñanza de posgrado brasileña pasa por dos perspectivas, por un lado tenemos una ruptura con la reproducción de prácticas y políticas que insisten en deshumanizar al sujeto negro y, por otro, hay una arremetida en la reformulación de discursos y prácticas que desestabilizan el espacio, reinventando el cuerpo, la experiencia negra y ennegreciendo la enseñanza.

PALAVRAS-CHAVE:

Ação afirmativa
Branquitude
Doutoras negras
Pós-graduação

KEYWORDS:

Affirmative action
Black doctors
Post-graduation
Whiteness

PALABRAS-CLAVE:

Acción afirmativa
Blancura
Doctoras negras
Posgraduación

REENCONTRO COM UM ESPAÇO-TEMPO MARCADO POR RECONHECIMENTOS DE RAÇA E GÊNERO: PARA INTRODUIZIR

*“Um Salve a todas as portas
que encontrei fechadas
me forçando a ver as janelas abertas
e me ensinando a usar altas escadas.”
(FARIAS, 2020, p. 10).*

A poeta Fátima Farias (2020) inspira essa escrita na justa medida em que aposta na potência do difícil, pois este artigo apresenta os passos iniciais de uma pesquisa realizada no âmbito do Doutorado em Educação, acerca da potente experiência da presença de professoras negras na pós-graduação no Brasil, pensada em perspectiva histórica e projetada como desafio de ampliação. O estudo se contextualiza numa investigação maior, que aborda as pedagogias de e em resistência produzidas pelas subjetividades desestabilizadoras de professoras negras frente ao pacto narcísico da branquitude no espaço docente do Ensino Superior, especificamente da pós-graduação.

Conecta-se com as experiências vividas por uma doutoranda negra e uma docente branca, considerando o lugar de enunciação de um como muito diferente e provocado a construir questionamentos ao espaço privilegiado das mulheres brancas no Brasil, capaz de questionar o pacto narcísico da branquitude.

O conceito de pacto narcísico foi forjado por Bento (2002) e está relacionado ao acordo tácito estabelecido entre as pessoas brancas, denominado pela autora de narcísico, que implica na negação do racismo objetivando a manutenção dos privilégios raciais. Pensamos que as docentes negras na pós-graduação fulguram como imagens desestabilizadoras, justamente aquelas que se fazem “[...] na passagem da situação atual e real para o possível e necessário” (GOMES, 2017, p. 125).

Nesse contexto investigativo, a branquitude é caracterizada como um lugar de privilégio racial, econômico, político, onde a racialidade não é nomeada como tal, carrega valores e experiências que acabam pautando e definindo a sociedade e suas instituições. Se mostra então, como uma posição em que os sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que tange ao acesso a recursos simbólicos e materiais, fabricados intencionalmente pelo

imperialismo e colonialismo e que permanecem preservados na contemporaneidade (SHUCMAN, 2015).

Os saberes elaborados pelas subjetividades desestabilizadoras de professoras negras no Ensino Superior, considerando o conhecimento produzido e sistematizado pelo pensamento de mulheres brasileiras, evidenciam estratégias de emancipação, compreendidas como pedagogias de e em resistência que conseguem ser ativadas inicialmente pelas “[...] subjetividades emancipatórias, dinâmicas, rebeldes e desestabilizadoras”. (GOMES, 2017, p. 129) de professoras negras que emergem de forma radical, quando ocupam o espaço docente.

Por subjetividade desestabilizadora, na esteira de Gomes (2017), podemos compreender como aquela que difere e se opõe radicalmente da simplificada, pois desvia do conformismo frente ao racismo para a “[...] subversão, superação do mesmo e para a construção de políticas de igualdade racial”. (GOMES, 2017, p. 130). Nessa perspectiva, buscamos identificar em que medida a subjetividade desestabilizadora de professoras negras possibilita a construção de um projeto educativo emancipatório.

É importante dizer que a escolha por essa temática se justifica também pela história e trajetória de vida da autora negra, atravessadas por entre-lugares, lugares de fronteira de uma existência que persiste contra as normas: negritude e lesbianidade. Esses atravessamentos compõem seu eu pesquisadora, pois sua escrita se inspira em uma política do cotidiano em que a experiência de vida e o trabalho intelectual andam juntos, contribuindo “[...] tanto na compreensão de nossas realidades singulares, na realidade das instituições em que nos inserimos, em nossa sociedade de modo geral” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021, p. 55).

Enquanto uma mulher negra doutoranda em educação em uma Universidade Federal, compreende-se e demarca-se que o corpo é território e acolhida de todas as versões de si mesma. Versões essas que não devem ser separadas tampouco escondidas no exercício de busca pela construção de uma academia antirracista e feminista (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021). É preciso circunscrever que entendemos essa demarcação também como imagem desestabilizadora criada pelas ações dos Movimentos Sociais Negros, especialmente de Mulheres Negras.

O estudo, portanto, ambiciona produzir dados que unem as mulheres do

denominado Atlântico Negro, construindo uma triangulação que articula trajetórias de docentes femininas negras na pós-graduação do Brasil, Portugal e Moçambique, nos últimos 10 anos. Pensamos em tal recorde temporal, considerando os impactos da existência da Lei 12.711/2012, que em agosto de 2022, completou uma década.

Tal Lei inaugura as ações afirmativas na graduação, luta do Movimento Social de mulheres negras no nosso país, cuja centralidade esteve na construção de caminhos de escolarização e ingresso equitativo na vida acadêmica, atrelado a projetos educativos e sociais diferenciados porquê de matriz afro-diaspórica. Essa corporeidade é múltipla e se multiplica em experiências distintas se pensarmos em perspectiva histórica, pela triangulação reinventada nas experiências das mulheres aqui colocadas em foco na qualidade de figuras do Atlântico Negro, como definiu o biógrafo de Beatriz Nascimento, Alex Ratts (2006). Para o escritor, "Beatriz Nascimento pode ser identificada como uma figura do Atlântico Negro" (RATTS, 2006, p. 73), pois seu pensamento se constrói por interfaces entre Europa, América e África, triângulo geocultural no qual ela foi de fato viajante.

Em um país desigual como o Brasil, em que a experiência da escravização foi tão inolvidável, a questão racial e de gênero permanecem silenciadas e perversamente visibilizadas (SALES, 2007) na maioria de nossa produção histórica, sobretudo no âmbito da educação. Nesse sentido parte-se do pressuposto de que o debate acerca da representatividade está relacionado a demandas de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e políticas de escolarização. Ainda que o racismo e o machismo ecoem e se transportem no tempo, enquanto códigos econômicos que sufocam negros e mulheres, reafirmando que o pequeno número de mulheres negras em posições permanentes nas instituições acadêmicas não constitui uma presença significativa forte o bastante para desafiar estruturas machistas e racistas (hooks, 2019), a presença singular de professoras negras no corpo docente da pós-graduação, desestabiliza o padrão hegemônico.

Por outro lado, tal presença desestabilizadora não significa uma tendência aceita, pois a branquitude e o racismo criam movimentos de expulsão que exigem a luta cotidiana por acesso, permanência, conhecimento e reconhecimento. Mulheres negras, quando em posição de destaque acadêmico, precisam de estratégias pessoais e institucionais para ocupar espaços. Tais estratégias levam ao

que chamamos de pedagogias *de e em* resistência, instituintes de imagens desestabilizadoras (GOMES, 2017).

A dificuldade está exatamente no fato de que a branquitude ressignifica o racismo constantemente, destacadamente no que hoje conceitua-se como racismo institucional (ALMEIDA, 2018). Evidentemente que pensar sobre tais posições de marginalidade, pode, em alguma medida, evocar dor, raiva e desapontamento, pois elas são lembranças dos lugares que nós, mulheres negras, penosamente podemos entrar, lugares que dificilmente podemos permanecer e por isso, essas realidades devem ser teorizadas (KILOMBA, 2019).

Salientamos enquanto princípios e procedimentos éticos da pesquisa, que o artigo em questão, resulta de um projeto de tese de doutorado, que foi submetido a Comitê de Ética (CEP), e se ancora nos requisitos éticos estabelecidos na Resolução 510/2012 do Conselho Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP), para a área de Ciências Humanas. A pesquisa está sendo construída sob a vigilância ética e o respeito as especificidades socioculturais alusivas as sujeitas participantes da pesquisa.

FAZENDO MEMÓRIA AOS ELOS FORJADOS PELA COLONIZAÇÃO: UMA RÁPIDA, MAS IMPORTANTE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

“Como se a história pudesse ser limitada no ‘tempo espetacular’, no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história. Não se estuda, no negro, o que está vivendo, a história vivida. Somos a história viva do preto, não números”.
(Nascimento, 2021, p. 97)

Compreendemos que narrar história é uma forma de preservar a vida, mas sobretudo ressignificar a memória e retomando os caminhos trilhados, as barreiras transpostas em meio a tantas travessias, alimentar a esperança, pois “[...] não há luta pelo futuro sem memória do passado” (LÖWY, 2005, p.109). Ainda que nossa intenção não seja aprofundar as origens do Ensino Superior brasileiro, moçambicano e português, aqui, porque julgamos importante para as reflexões tecidas, destacaremos elementos gerais de uma breve contextualização da trajetória no caso brasileiro.

Historicamente, nosso sistema educacional e seus diversos níveis de ensino é

caracterizado como excludente e projetado para as elites sociais, reproduzindo as desigualdades raciais, de gênero, econômicas e políticas da sociedade em geral. No que tange as obstruções marcadas pela questão racial, vale lembrar que a Lei nº 1 de 1837 e o artigo 3 do Decreto nº 15 de 1839, interditou a escolarização de pessoas com moléstias, escravas e escravos, pretas e pretos africanas e africanos, ainda que libertas (os) ou livres e ainda. Igualmente o artigo 68 do Decreto nº 13.331 de 1854, regulamentou a proibição do ingresso e frequência de pessoas escravizadas nas escolas.

Ao considerar as construções coletivas de mulheres negras observamos que a educação se coloca como demanda para elas do sul do Brasil, através de estudos que abordam os pensamentos críticos e teóricos de mulheres que adentraram na seara intelectual acadêmica nas últimas décadas dos séculos XX e XXI (SILVA; PEREIRA, 2019). Como essa demanda histórica reverbera na sua presença em espaços universitários?

A primeira universidade criada no continente americano data de 1538 e se localiza na República Dominicana. Na sequência, ao longo do século XVI, outras colônias espanholas tiveram a fundação de universidades. O advento da criação de Universidades no Brasil foi tardio, se comparado com outras regiões da América, pois ocorreu a partir do século XIX, uma vez que a corte portuguesa não estabeleceu nenhuma universidade na América até a vinda da família real para o Brasil, em 1808 (FLORES, 2017).

Até então, existiam no país apenas os cursos de Filosofia (chamados também de Artes ou Ciências Naturais) e o curso de Teologia, todos mantidos nos colégios da Companhia de Jesus, já que a atividade predominante dos jesuítas se fundamentava na catequização dos indígenas, no intuito de torná-los dóceis ao trabalho nas aldeias. Mas além disso, dedicavam-se também à educação e formação dos filhos dos colonos para quem, a partir de 1573 a educação podia ultrapassar a escola elementar (FLORES, 2017).

Havia também o curso de letras humanas, com a mesma estrutura pedagógica das universidades europeias, mas como ministrado no Brasil, não detinha o mesmo reconhecimento, por não se vincular diretamente a uma prática profissional, era classificado como saber desinteressado. Por isso, os alunos se deslocavam para faculdades europeias, principalmente para a Universidade de

Coimbra, onde caso quisessem cursar Direito, Engenharia e Medicina, os cursos ditos profissionais, deveriam realizar exames de equivalência.

Assim, a única forma de brasileiros seguirem as carreiras liberais na época, era estudando na metrópole, inclusive porque em 1675, o Colégio da Bahia teve negado seu pedido de equiparação à Universidade de Évora (FLORES, 2017). Ainda que os jovens que se deslocavam para a estudar na Europa eram, majoritariamente, os mais abastados, Flores (2017) destaca que aos poucos, uma parte da população negra começou a reivindicar espaço no Ensino Superior.

E aqui podemos observar a articulação entre o colonialismo e o racismo (CESAIRE, 1978) forjando elos e estratégias violentas de dominação sobre as pessoas negras, uma vez que Portugal construiu táticas para conduzir a população pobre e preta à margem de qualquer oportunidade perante a economia rudimentar da época, dominada pelo tráfico negreiro e latifúndio, onde a terra servia apenas para dar lucro à metrópole. Ademais, a criação de universidades no Brasil era proibida pela metrópole portuguesa, com o intento de “[...] impedir o ensino e a aprendizagem das ciências, das letras e das artes, de modo que mantivesse a ordem existente e evitasse movimentos revolucionários” (FLORES, 2017, p. 404).

Em síntese, no início do período imperial com a chegada da família real e o desenvolvimento das atividades mercantis, a demanda pela formação universitária aumentou, contudo, este período foi fortemente “[...] foi marcado por uma trajetória de caráter elitista, voltada para a formação da elite dirigente e pouco flexível para o recrutamento de indivíduos menos favorecidos”. (FLORES, 2017, p. 414).

Não podemos deixar de reconhecer o esforço¹ do governo federal da época para permitir o acesso dos (as) estudantes em instituições públicas e privadas de Ensino Superior e nessa lógica, avançando ainda mais no processo de democratização, fruto da incansável mobilização do Movimento Negro brasileiro,

¹ Em 2007, através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril, o governo Lula também instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além de ampliar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Já em 2010, foi implementado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), estudantes têm a possibilidade de participar do processo seletivo nas instituições públicas de Ensino Superior brasileiras e ainda acessar programas governamentais de financiamento estudantil.

em 2012, foi instituída a lei nº 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Essa política pública garante a reserva das matrículas por curso e turno nas então 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunas e alunos negras e negros, considerando o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas por estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (IOL, 2013). Visando assim, garantir um número proporcional de matrículas para esse segmento com a participação da população negra e indígena em cada estado da federal.

Além disso, dentre toda a reserva de vagas, a lei garante 50% das matrículas para alunas e alunos provenientes integralmente do ensino médio público com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Desde 2002, alguns programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras começaram a adotar ações-afirmativas em seus processos de seleção e em 2015, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho para propor mecanismos de inclusão nessa esfera de ensino, o que resultou na publicação da Portaria Normativa nº 13/2016. Apesar de não determinar a obrigatoriedade de ações afirmativas, a medida teve um papel indutor muito importante, pois estabelece que as instituições de Ensino Superior deveriam apresentar propostas para inclusão de negras e negros, indígenas e pessoas com deficiência.

A partir de um banco de dados com os editais de todos os Programas de Pós-graduação brasileiros com Ações-afirmativas, foi possível observar que dos 2.817 programas existentes, 54,3% apresentaram reserva de vagas no processo seletivo de 2021, o dobro registrado em 2018, que foi 26,8%. Entretanto, quando do mapeamento realizado, entre 2020 e 2021, não foi possível localizar levantamentos produzidos com relação ao universo de alunas e alunos.

Esses dados indicam, em alguma medida, que, a passos lentos, a academia vem deixando de ser a torre de marfim isolada da sociedade, muito embora não possamos esquecer que o acesso ao ensino e às carreiras docentes de maior prestígio sempre foram facilitados aos brancos e brancas. As iniciativas de reparação ainda não conseguiram produzir condições equânimes de acesso e permanência nesses espaços e continuam, sobretudo na esfera da pós-

graduação, rememorando que a educação brasileira teve seu início marcado pela exclusão seguida de inclusão discriminada de mulheres brancas e pela exclusão de negras e negros.

A ESCUTA ATIVA NOS APROXIMA DO PODER E DA ARTE DA POSSIBILIDADE DE TRAÇAR NOVOS CAMINHOS PARA O SABER

Partimos da compreensão de que a transposição dos vazios institucionais e o avanço da presença das professoras negras na pós-graduação se dá na medida em que se contrapõem ao racismo, suas práticas e posturas ideológicas (GOMES, 2008), rompendo com o ciclo de silêncios que se mostra como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial e de gênero.

Nessa dialética, aquelas que não pertencem tornam-se aquelas que não são ouvidas (KILOMBA, 2010) e esse não pertencimento nos aponta a importância da reflexão acerca de como a branquitude delineou e continua delineando as trajetórias de professoras negras na esfera educacional pública, que se materializa quando o Censo da Educação Superior de 2016, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que Doutoradas negras são menos de 3% entre docentes da pós-graduação brasileira (FERREIRA, 2019).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) concede bolsas anuais para alunas (os) de graduação e pós-graduação e para pesquisadoras (es) de instituições de ensino distribuídas por todo país. O grupo que recebeu maior quantidade de bolsas do CNPq foi o de mulheres brancas, com 31%, as mulheres negras corresponderam a 15% do total de 93.405 bolsistas contempladas (os), enquanto os homens brancos, 28%. Segundo Joselina da Silva (2010), as questões que envolvem gênero e raça, não passam com facilidade como um projeto de pesquisa, apontando um ciclo do racismo institucional ou o que poderíamos definir nesse contexto como uma das facetas do pacto narcísico da branquitude.

Importante ressaltar que na esteira de Silvio de Almeida (2018), o racismo institucional está relacionado com o domínio estabelecido de paradigmas discriminatórios que se baseiam na raça, “[...] que servem para manter a

hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2018, p. 31). Dessa forma, a supremacia da branquitude em instituições públicas, como as de Ensino Superior, por exemplo, depende, primeiramente, da existência de padrões e normas que indireta ou diretamente obstaculizam a ascensão de pessoas negras, sobretudo mulheres negras.

Na busca por romper com a centralidade da epistemologia ocidental eurocêntrica branca, realizamos uma primeira aproximação com uma das sujeitas que colaboram com a pesquisa, ideando afirmar e fortalecer um modo que é próprio, singular das professoras negras nessa esfera, justamente porque o silenciamento, a visibilidade perversa (SALES, 2007) e a invisibilização do pensamento e produção de conhecimento de mulheres negras têm se constituído enquanto uma das maneiras mais eficazes para a reprodução e manutenção da alienação cultural e delongamento do florescimento e fortalecimento de outras epistemologias, negras e insurgentes.

Acreditamos que sublinhar o contexto social e histórico em que essa experiência se produz é primordial para marcar um lócus de análise. Sou uma mulher negra e lésbica, que após 18 anos de trajetória acadêmica sendo a única aluna negra, jamais tendo sido ensinada por uma professora negra, não conseguiu conter a emoção quando na primeira aula de um seminário sobre políticas feministas e antirracistas em uma Programa de Pós-graduação de uma Universidade Federal, soube que sua professora era negra e lésbica.

Foi assim então, que decidi que a professora Dra. L. R². faria parte desta ousadia, que chamamos de projeto de tese, mas que também faz parte do meu percurso de coragem e enfrentamento às políticas de dominação que tentaram e ainda tentam empurrar nossos corpos para longe dos lugares que buscamos ocupar.

Realizamos a entrevista na sala 1004 da Faculdade de Educação, chovia no dia e a entrada do prédio azul estava tomada de alunas e alunos fazendo fila para entrar no elevador, havia um evento naquela semana que mobilizou bastante público. A escolha pelo lugar onde a entrevista foi realizada também não foi por

² É preciso dizermos que, ainda que nosso intuito seja primar pela singularidade da trajetória dessa professora negra lésbica, optamos por preservar sua identidade, em conformidade com os princípios éticos desta pesquisa e, portanto, utilizaremos pseudônimos.

acaso. A sala 1004 da Faculdade de Educação, localizada no décimo andar, recebe o nome de Sala ERER, que significa Sala Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em agosto de 2021 foi instituída uma área específica com essa nomenclatura (ERER), alocada no Departamento de Estudos Especializados, em votação unânime no âmbito de uma reunião do Conselho de Unidade da Faculdade de Educação da Universidade. A área possui caráter interdepartamental e resulta da congregação de vários grupos da Universidade, comprometidos com a implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos currículos da Universidade (BRASIL, 2004).

Entre eles, estão o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, a Coordenadoria das Licenciaturas, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações-Afirmativas e o coletivo de professoras e professores da Faculdade de Educação, que atuam na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais. Tais grupos se organizaram para reivindicar a destinação de vagas específicas para docentes que se debruçam sobre a temática das relações étnico-raciais em suas intersecções entre ensino, pesquisa e extensão, em cumprimento das diretrizes nacionais.

Uma hipótese a ser balizada no processo investigativo é o fato de que a presença de mulheres negras em espaços de docência/pesquisa na pós-graduação, como ato em si, gera imagens desestabilizadoras no campo acadêmico marcado pela branquitude, evocando a necessidade de resiliência constante.

Essas imagens possibilitam suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvia do conformismo frente o racismo “[...] para a subversão, superação do mesmo e para a construção de políticas radicais de igualdade racial”. (GOMES, 2017, p. 130). Apontamos algumas considerações que consideramos caminhos para a análise:

1) O pacto narcísico da branquitude no espaço da pós-graduação se mostra com caráter mutante, fluidificado em discursos progressistas e endossado em práticas pedagógicas que reproduzem políticas de dominação, o que evidencia

a necessidade de resiliência para aí permanecer;

2) A presença negra feminina na docência da pós-graduação produz experiências de desestabilização e cerceamento. Desestabiliza cotidianamente o espaço em si, podendo até produzir rupturas cotidianas ao mesmo tempo que em cerceia a potência da docência negra;

3) Viver uma vida não branca é um trabalho exaustivo e esse sofrimento se intensifica a cada tentativa de formular novas formas de resistência aos modos eurocêntricos de ser, estar e exercer a docência e por fim,

4) Algumas estratégias de resistência ficaram evidentes, como a construção de redes e comunidades pedagógicas de aprendizado, acolhimento e partilha, sobretudo com alunas e alunos negras e negros, num processo identificado como alterização.

Apontamos acima algumas pistas do valor epistêmico dos saberes produzidos pelas professoras negras na pós-graduação, que questionam, desestabilizam, tensionam o conhecimento hegemônico, ou melhor dizendo, são capazes de intervir nessa maré branca cisheteronormativa que é a academia.

A experiência negra e feminina na docência da pós-graduação brasileira, nos permite observar inicialmente que o processo de reinvenção desse lugar, passa por meio de duas perspectivas, de um lado temos uma ruptura com a reprodução de práticas e políticas que insistem em desumanizar o sujeito negro e por outro, há uma investida na reformulação de discursos e práticas que sejam capazes de desestabilizar o espaço, produzindo *grietas* cotidianas, reinventando o corpo, a experiência negra e enegrecendo à docência.

A saber, *grietas* na esteira de Catherine Walsh (2017), são formas por e para re-existir, re-viver e conviver com dignidade, poderíamos traduzir para rachaduras, mas é uma escolha epistemológica utilizar o conceito em seu idioma original, no desejo de preservar a força e a intensidade que possui. As *grietas* são práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e coconstrução do que e como fazer, de lutas, caminhar e semeaduras dentro das fissuras ou rachaduras do sistema capitalista-moderno colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2017) e cisheterossexual.

Nesse sentido, parece-nos que as estratégias produzem uma pedagogia distinta, marcada pela busca de pares, no caso ainda mais possíveis entre

estudantes negras e negros. Tal estratégia também pode ser uma forma de criar um ambiente seguro justamente em um espaço marcado pela branquitude crítica³. É uma estratégia de alterização pela demarcação de um outro modo de educar, cuja base é a ancestralidade afro-diaspórica.

Nossas existências são múltiplas e, por isso, devemos desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas arestas, fissuras e *grietas* que encontramos, onde moram, brotam e crescem os outros modos, as pequenas esperanças. Para muitas, essas *grietas* passam despercebidas, invisíveis, fora do espaço de percepção, atenção e visão.

Portanto, seguimos com a compreensão de que trabalhar com trajetórias ambiciona apreender as conexões existentes entre história coletiva e individual, um elo entre a trajetória social e a individual. Ao se tornar, narrativa, a biografia narrada pelas professoras, ou melhor, os autorrelatos ou autobiografias⁴, possibilitarão a construção de um espaço no qual a reinterpretação e releitura dos fatos se mostrará contingente.

PISTAS FINAIS PARA INVENTAR O IMPOSSÍVEL

Até o momento compreendemos que a formação de redes de pertencimento e abertura de caminhos para outras pessoas negras é uma estratégia fundante. Por outro lado, observamos que também se pode pactuar narcisicamente com a branquitude e seguir trajetórias apenas individuais pode ser outro caminho, como modo de sobrevivência. Há aqui uma diferenciação entre sobrevivência e resistência ou re-existência.

Ainda que não tenhamos vivido sob estruturas rígidas de um *apartheid* racial, presentes em outras sociedades estruturadas pela supremacia branca, vivemos em uma cultura de dominação, tomada por instituições, nesse caso, educacionais, que muitas vezes reforçam os valores e pressupostos subjacentes da supremacia

³ Conceito cunhado por Lourenço Cardoso (2018), que diz do grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo, de modo geral, para o autor os brancos antirracistas exemplificam a branquitude crítica.

⁴ Nesse momento, compreendemos tais conceitos enquanto produção de uma narrativa retrospectiva que a pessoa elabora sobre sua própria existência, em um exercício de pensar sua constituição em um conjunto de relações consigo mesma (MACIEL, 2004).

branca (hooks, 2019).

Isso de certa forma nos leva a reconhecer que as instituições de Ensino Superior têm sido estruturadas com o conhecimento sendo utilizado em prol da manutenção da supremacia branca e em outras formas de dominação, o que nos obriga de certa forma, a enfrentar a [...] realidade de que a educação não é um processo neutro" (hooks, 2019, p. 142).

A criação de redes entre os pares, entre pessoas negras parece ser uma estratégia que pode estar vinculada a construção de subjetividades desestabilizadoras. Isso nos inspira a buscar estratégias de superação e evidências de ações de visibilidade perversa (SALES, 2007), próprias do racismo institucional ou melhor dizendo, da lógica da supremacia branca, que utiliza o conhecimento para reforçar e perpetuar a dominação, o que acaba por minar a ideia de liberdade acadêmica.

Tais posturas apenas corroboram para a construção e perpetuação de uma realidade social onde triunfa a condescendência a uma norma de representação racista, masculina e branca, onde a diversidade e a diferença são constantemente atacadas e seu lugar e valores são negados. Mas a opção pela atividade comunal com seus pares negros ou aliados brancos pode ser compreendida como um modo de operar centrado na alterização, ou seja, como demarcação de um ser autorreferenciado no marco civilizatório afro-brasileiro (SILVA, 2010).

A liberdade acadêmica só é completamente realizada quando há diversidade de perspectiva intelectual e de representação. O racismo e suas consequências nefastas comprometem a realização desse ideal (hooks, 2019). Portanto, buscando não nos tornar cúmplices na perpetuação da dominação racial, valorizando a liberdade acadêmica, avançaremos trabalhando incessantemente para mapear e colaborar com a construção de redes de aprendizagem onde o exercício intelectual não seja balizado pela *supremacia branca*. A sequência de nossos estudos permitirá triangular as experiências de mulheres negras em Portugal e Moçambique, observando o atlântico Negro que segue se reinventado pela continuidade da vida diaspórica que uniu África, América e Europa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASPHE, Rhe. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro -1837. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 199–205, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>

BENTO, Maria Aparecida Santos. **Pactos narcísicos no racismo:** Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento Humano. São Paulo, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.47.2019.tde-18062019-181514>

BRASIL, **Constituição**; BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Diário Oficial da União, p. 7-7, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. **Decreto n.1331** de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: Ministério da Educação, julho de 2004.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC Nº 13/2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: Portaria Normativa MEC nº 13 (abmes.org.br).

CASTRO, Maria del Mar Varela; DHAWAN, Nikita. **Postkolonialer Feminismus um die Kunst der Selbstkritik**. Münster: Unrast Verlag, 2003.

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

Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510/2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP Censo. notas estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

FARIAS, Fátima. **Mel e dendê**. Porto Alegre: Libretos, 2020.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Portal Géledes**, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

LÖWY, Michel. Walter Benjamin. **Aviso de incêndio**: uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. In: BELON, Antonio R.; MACIEL, Sheila Dias (Orgs.). **Em diálogo:** estudos literários e lingüísticos. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTS, Alex. **Uma História Feita por Mãos Negras.** São Paulo: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. Trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público: rompendo o ciclo de silêncios. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

RODRIGUES, Luciana; OLIVEIRA, Loiva de. Por uma academia feminista e antirracista: cartas de duas docentes negras. In: ROCHA, Neli Gomes da (Org.). Caminhos da escrita em tempos de interseccionalidades. XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2021.

SALES, Mione Apolinário. **(In) visibilidade perversa:** adolescentes infratores como metáfora da violência. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.8.2005.tde-06122005-171140>

SILVA, Fernanda Oliveira da; PEREIRA, Priscila Nunes. Pensamentos de Mulheres Negras ao Sul do Sul: das lutas coletivas por cidadania à narrativa da existência por meio da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 453-477, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.03>

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 19-36, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p19>

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, mar., 2010. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **As filhas das lavadeiras.** Porto Alegre: Grupo

Cultural Rainha Ginga, 2002.

UOL. IBGE usa classificação de cor preta; grupo negro reúne pretos e pardos. UOL. São Paulo, 03 mai. 2013, 14h15min. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/05/03/ibge-usa-classificacao-de-cor-preta-grupo-negro-reune-pretos-e-pardos.htm>

WALSH, Catherine. **Entretejendo lo pedagógico y lo decolonial:** Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir (re)vivir. Colombia: Alternativas, 2017.