



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 1220

## *IR PARA A ESCOLA, UM ATO DE CORAGEM: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES*

Viviane Inês Weschenfelder - UNISINOS

Elí Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

O texto desenvolve-se a partir de narrativas autobiográficas de mulheres negras, publicadas no *blog* *Blogueiras Negras*. O objetivo é problematizar o que as experiências narradas sobre a vida escolar dessas mulheres negras permitem pensar sobre a escola contemporânea, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. O *corpus* é composto por excertos provenientes de 35 narrativas autobiográficas publicadas no *blog* de 2013 a 2016. Inspirada nos Estudos Foucaultianos, a análise é produzida mediante o exercício permanente de problematização. As noções de governmentação, ética e subjetivação operam como ferramentas conceituais na compreensão das narrativas que essas mulheres colocam em relevo. O que se evidencia é uma escola excludente, que reproduz o racismo, e uma docência que invisibiliza a diferença étnico-racial. Para pensar outras possibilidades de relações étnico-raciais na escola, a experiência estética e a linguagem da responsabilidade são discutidas como estratégias possíveis de relação com o outro. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço público comprometido com a ética e com o respeito às singularidades.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Narrativas escolares. Mulheres Negras. Processos de subjetivação. Estética.

### **1 Introdução**

*Às vezes me pego recordando minha infância e [...] logo penso como foi difícil ser negra dentro da escola. Um ambiente que não aceita diferenças, que o diferente é visto como desigual, em que eu era frequentemente hostilizada pelas outras crianças. A exclusão era fato, xingamentos, apelidos, “musiquinhas” eram rotineiros. [...] Enfim, **ir para escola se tornou um ato de coragem**, principalmente porque toda essa minha dor era silenciada, quando percebi que reclamar para a professora não adiantava nada, só me restava então chorar*

*para minha mãe em casa.* (Ana Carolina Reis, 18-07-2014, grifo nosso)<sup>1</sup>.

Este texto nasce, antes de tudo, com uma profunda inquietação. Ao trabalharmos com os materiais da pesquisa e categorizarmos os excertos das narrativas autobiográficas de mulheres negras que tratam sobre “trajetórias e experiências escolares”, deparamo-nos com muitos relatos marcantes. Para esses sujeitos, a vida escolar foi marcada por momentos doloridos, traumáticos e de intensa discriminação. Dessa inquietação, surgem alguns questionamentos que dão suporte à nossa escrita: como as mulheres negras percebem os espaços escolares e quais elementos mobilizam a produção de suas narrativas autobiográficas? O que faz com que a escola seja sempre vista como um espaço discriminatório e reprodutor das desigualdades? O que é possível pensar sobre a educação das relações étnico-raciais e a escola contemporânea a partir dessas narrativas?

A primeira epígrafe apresenta um dos excertos que compõem o *corpus* analítico, em que a autora nos oferece o título do texto. De acordo com o dicionário *online*<sup>2</sup>, *coragem* significa bravura, capacidade de enfrentar alguma situação extremamente difícil. São corajosas essas mulheres negras, não apenas por terem resistido e enfrentado as dificuldades que relatam em seu tempo escolar, mas por serem mulheres adultas que fazem uso do *blog* para narrarem suas experiências e convocarem outras mulheres negras à luta contra as diversas formas de opressão e discriminação. Propomo-nos a ouvir o que elas têm a nos dizer, mas também a ir além desse gesto e problematizar quais possibilidades temos para fazer com que a escola seja um espaço menos violento e excludente. Um espaço em que a coragem esteja presente, mas para todos os sujeitos que estão buscando, por meio da escolarização, a concretização do que pensam e desejam para si e para o mundo.

Na primeira seção do texto, apresentamos as ferramentas conceituais que dão sustentação para o modo como operamos os materiais e produzimos nossa análise. Na seção 2, após descrevermos os procedimentos teórico-metodológicos no trabalho com o *blog*, apresentamos alguns excertos das narrativas das blogueiras negras<sup>3</sup>. A proposta é

---

<sup>1</sup> Para diferenciar o *corpus* da pesquisa das demais citações, os excertos das narrativas serão apresentados em itálico. Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/07/18/construcao-da-identidade-da-crianca-negra-em-meio-as-relacoes-de-racismo-na-escola/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>2</sup> Significado disponível em: <https://www.dicio.com.br/coragem/>. Acesso em: 22 fev. 2017.

<sup>3</sup> Quando nos referirmos ao *blog*, utilizaremos Blogueiras Negras, com iniciais maiúsculas. Quando estivermos falando das blogueiras, mulheres negras que publicam no *blog*, a expressão *blogueiras negras* aparecerá com iniciais minúsculas.

desenvolver uma análise das experiências vivenciadas por essas mulheres em seus processos de escolarização, por meio de duas formas principais: A *relação consigo e com os outros* e a *relação com o professor*. Para finalizar o texto, lançamos mão da articulação entre ética e estética proposta por Nadja Hermann (2014), com vistas a problematizar a escola que se apresenta nas narrativas e pensar de outros modos a educação das relações étnico-raciais.

## **2 Para compreender o feminismo negro e a educação contemporânea... Alguns conceitos e ferramentas**

A articulação entre os Estudos Foucaultianos e a Educação tem sido desenvolvida por um conjunto de estudiosos que se utilizam de conceitos e ferramentas fornecidas por Michel Foucault para pensar as mais diversas temáticas de pesquisa do campo educacional. As pesquisas desse campo podem ser relacionadas não apenas por aproximação teórica, mas por um tipo de postura reflexiva e por um pensamento que tem como único *a priori* o histórico, já que partem “de uma perspectiva não fundacionista, não essencialista e não representacionista, [...] que rejeita qualquer relação de dominação [...], mas que exercita o questionamento contra qualquer relação de dominação”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148). Nessa forma de compreender o mundo, as pesquisas são conduzidas mediante o exercício da problematização.

Em que pese a problematização estar presente em toda a obra de Foucault, funcionando como uma atitude investigativa e analítica, existem conceitos desenvolvidos pelo filósofo em determinados momentos de sua produção que são basilares para nosso trabalho. A noção de governamentalidade, desenvolvida no curso *Segurança, Território e População* e, posteriormente, no curso *Nascimento da Biopolítica* (anos 1978 e 1979), torna-se uma espécie de dobradiça que articula as análises do poder e do governo aos processos de subjetivação do sujeito. Desse modo, a governamentalidade compreende um conjunto de táticas e estratégias de governo que trabalham para que a população seja conduzida de determinadas formas.

Essa condução, todavia, não é apenas de fora para o interior do sujeito; ela também está presente na condução de si mesmo, no modo como cada indivíduo entra nos jogos de poder e se relaciona com ele, produzindo formas de subjetivação. É porque a governamentalidade confere a articulação entre as analíticas do poder e do sujeito que Foucault a chamou de “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os

outros e as técnicas de si”. (FOUCAULT, 1994, p. 785). De acordo com Veiga-Neto e Traversini (2009, p. 15), Foucault “logo percebeu que essas coisas do governo funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito”. Desde então, utilizamos a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade, uma forma de enxergar como se dão determinadas relações de poder, saber, governo e ética e quais os efeitos que produzem nos indivíduos.

Desde que a noção da população emergiu, vivemos na era da governamentalidade. Obviamente, as relações de poder e a forma como os sujeitos governam suas vidas não são iguais nos mesmos lugares. Isso significa que a noção de governamentalidade somente é útil quando a fazemos operar em nossas pesquisas, pensando as especificidades que cada sociedade tem. Ela age por meio da ferramenta do governo<sup>4</sup>, em diferentes intensidades e pelas táticas mais diversas. No Brasil, a noção de população começou a ser gestada bem mais tarde, nas primeiras décadas do século XX. (SILVA, 2014). As práticas de governo do Brasil, ao longo do século XX, sempre estiveram de algum modo associadas à noção de raça, especialmente no que se refere ao controle biopolítico da população brasileira. Assim, a discussão racial não só atravessa a estruturação do Estado-Nação, como também acompanha o país até o presente. Exemplo disso é o refinamento das pesquisas estatísticas que fazem mapeamento da população, definindo com cada vez mais precisão sobre quais grupos sociais intervir.

Ao longo do último século, vimos o fortalecimento de um discurso que defendia a suposta democracia entre as três raças brasileiras dominantes. Isso implicava uma negação do racismo no Brasil, já que brancos, negros e indígenas viveriam harmoniosamente, tendo a mestiçagem como o grande símbolo dessa relação. O discurso da democracia racial brasileira tornou-se uma espécie de tradução das relações raciais do país, sendo pouco contestado pelos intelectuais até a década de 1970. Os efeitos desse mito são perversos e reverberam até hoje, pois fazem com que a temática étnico-racial seja silenciada e/ou negada nos mais diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Para Schwarcz (2012, p. 32), “tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso que se esconde por trás de uma suposta

---

<sup>4</sup> Durante os cursos, Foucault utilizou a palavra *governo* para abordar as relações entre os homens e as práticas de condução de si e dos outros. Para evitar que esse uso de *governo* seja confundido com o governo do Estado ou autoridade política, Alfredo Veiga-Neto (2002) sugere o uso do termo *governamento*, sempre que tratarmos da ação de governar.

garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação”.

A partir do final de 1970, um conjunto de mudanças sociais e políticas adquire força, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial. Pesquisas tornam cada vez mais evidente que as desigualdades sociais brasileiras não são apenas uma questão de classe, mas também de raça. Em 1978, a articulação do Movimento Negro Unificado foi um passo importante no rumo da luta antirracismo, trabalhando tanto na valorização da identidade negra quanto na desmitificação da suposta harmonia racial do Brasil. (GUIMARÃES, 2007).

É também na década de 1970 que se fortalecem outros movimentos sociais, como o feminista e, poucos anos depois, o feminismo negro. A luta das mulheres negras foi primordial no interior do movimento feminista e do movimento negro. No entanto, a ausência de uma agenda específica para esses sujeitos em ambos os movimentos fez com que articulassem um espaço interseccional, em que elementos do gênero e do pertencimento racial estivessem presentes ao mesmo tempo. A necessidade de uma agenda específica de luta pode ser justificada pelos dados alarmantes sobre as condições de vida das mulheres negras nos países da diáspora. No Brasil, as mulheres negras correspondem a 25% da população brasileira<sup>5</sup>, superando o número de mulheres brancas. Segundo o *Dossiê Mulheres Negras* (IPEA, 2013), esse segmento populacional apresenta expectativa de vida menor, piores condições de renda familiar, maiores índices de desemprego e menores taxas de escolaridade em relação às mulheres brancas.

Na década de 1980, influenciadas pelo movimento norte-americano das *Black Feminists*, as ativistas “procuraram trilhar uma trajetória própria de autodeterminação política” (NEPOMUCENO, 2013, p. 400), formando diversas organizações feministas negras no país. A difusão da internet fez com que esses movimentos se pulverizassem e adquirissem diferentes contornos. Hoje temos diversos coletivos de mulheres negras e espaços interseccionais de discussão, como os *blogs*.

De acordo com o *blog* analisado, o Blogueiras Negras pode ser definido como “uma comunidade de mulheres comprometidas com questões afins à negritude e ao feminismo interseccional”.<sup>6</sup> Atendendo à sua linha editorial, que tem como objetivo

---

<sup>5</sup> Para fins de contagem da população negra, o IBGE soma todos aqueles que se declaram no censo como pretos e pardos.

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <http://blogueirasnegras.org/faq/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

“fornecer material para o debate por meio do nosso protagonismo e visibilidade”<sup>7</sup>, o *blog* é um espaço exclusivo para mulheres negras. Como um espaço interseccional, questões étnico-raciais e de gênero cruzam-se e atravessam as narrativas das autoras. Assim, o feminismo negro favorece a emergência de espaços como o Blogueiras Negras e incentiva o engajamento cada vez maior das mulheres negras, que, ao relatarem suas vidas, não só expressam a inconformidade com as inúmeras situações de preconceito sofrido, mas também refletem sobre essas experiências, num processo de reelaboração de si mesmas.

Considerando as limitações espaciais deste texto, dedicamo-nos mais especificadamente à análise das relações étnico-raciais que aparecem nas narrativas das autoras negras, ainda que as questões de gênero estejam presentes a todo o momento. Ao interpelar outras mulheres negras, o *blog* funciona como um poderoso espaço educativo e de produção de subjetividades. A partir de Foucault, entendemos a subjetivação como um movimento complexo e contínuo, constituído por meio de jogos de verdades (governo político) e da relação consigo mesmo (governo ético). Deste modo, o relato de si pode produzir novas formas de olhar para suas vidas e de relacionar-se com os outros, acionando outras relações éticas e políticas. Segundo Butler (2015, p. 29), “não há criação de si (*poiesis*) fora de um modo de subjetivação (*assujettissement*) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”.

Quando se referem à escola, as blogueiras negras destacam não apenas os conhecimentos curriculares, mas as redes de sociabilidade presentes no espaço escolar. Se a escola constitui-se como um espaço que produz marcas na vida de um sujeito, é porque estamos tratando de uma instituição moderna que tem como principal finalidade a educação dos corpos infantis e juvenis por meio de práticas de disciplinamento e de homogeneização. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992). Na Contemporaneidade, a função totalizante e universal da educação escolar tem sido confrontada pela necessidade cada vez maior de fazer com que as singularidades sejam visibilizadas, não apenas no espaço físico da escola, mas também na organização curricular. Esse é o caso da inclusão de temáticas como as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade e da educação inclusiva.

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <http://blogueirasnegras.org/faq/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

A maioria das pesquisas do campo educacional sobre a educação das relações étnico-raciais está diretamente relacionada à lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino do Brasil. No entanto, não se trata apenas de incluir os conteúdos específicos no currículo<sup>8</sup> escolar. É preciso uma mudança de postura na forma de abordagem das relações étnico-raciais, reconhecendo a história de exclusão e de resistência, bem como as demandas de luta dos negros brasileiros<sup>9</sup>. De modo geral, as investigações apontam para os desafios que a temática étnico-racial ainda precisa enfrentar no âmbito escolar<sup>10</sup>. As narrativas autobiográficas das mulheres negras não só vão pela mesma direção, como evidenciam os efeitos da exclusão e do racismo para os sujeitos que já passaram pela escola.

### 3 Narrativas autobiográficas de mulheres negras e suas experiências escolares

Nesta seção, apresentamos as narrativas autobiográficas de mulheres negras sobre suas experiências escolares. Na busca por espaços de fala de sujeitos negros, o *blog* Blogueiras Negras emerge como uma possibilidade produtiva de investigação. Nos últimos anos, acompanhamos um crescimento considerável de pesquisas no campo da educação que se utilizam de materiais disponíveis na internet. A proliferação de comunidades virtuais e as redes de sociabilidade que elas oportunizam têm produzido uma diversificação de espaços educativos para as investigações. No caso dos *blogs*, criam-se espaços para que sujeitos de diferentes lugares possam compartilhar experiências e fortalecer vínculos de pertencimento social. Vejamos o que escreve uma blogueira negra:

*A convivência com outras mulheres negras tem me ajudado a me aproximar da pessoa que eu sempre fui, mas não sabia ser possível. Com elas e por elas, eu encontro forças para quebrar o círculo vicioso da inexistência, que nos foi predestinada. Eu quero agradecer através desse texto a cada uma delas, por terem sido e continuarem sendo um espelho, onde eu vejo o verdadeiro reflexo de mim mesma, e*

---

<sup>8</sup> À palavra *currículo*, atribuímos o mesmo sentido empregado por Moreira e Candau (2007).

<sup>9</sup> Essas questões são discutidas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. (MEC/SEPP/IR, 2004).

<sup>10</sup> Os resultados das pesquisas apresentadas por Oliveira e Abramowicz (2010), Silvério (2015) e Silva (2015) são exemplos desses desafios.

*não mais aquela imagem apagada e negada pela branquitude brasileira.* (Aline Djokic, 05-08-2014).<sup>11</sup>

O Blogueiras Negras é composto por inúmeros artigos publicados exclusivamente por mulheres negras. Além disso, é organizado por um grupo de discussão e uma equipe de facilitadoras, que recebem os artigos e os disponibilizam na *web*. Segundo informações do *blog*, o projeto do Blogueiras Negras nasceu em 2012<sup>12</sup>. Para esta pesquisa, foram selecionados os textos que assumem o formato de narrativa autobiográfica, isto é, textos em formatos de prosa que apresentam o relato da vida do próprio sujeito que escreve. Os 35 textos que compõem o material empírico foram publicados entre os anos de 2013 e 2016. Em sua maioria, a autoras possuem Ensino Superior e pertencem à faixa etária dos 20 aos 30 anos. Muitas são estudantes das mais diferentes áreas e posicionam-se como ativistas de movimentos sociais. Em respeito à autoria dessas mulheres negras e à proposta do *blog*, os textos serão identificados e acompanhados do *link* para sua leitura na íntegra.

Na medida em que falam de si, as narrativas permitem problematizar os processos de subjetivação vivenciados por essas mulheres negras. A escrita de si, como mostrou Foucault (2004), é um exercício ascético praticado desde a Antiguidade que permite a realização de um trabalho sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que exige uma exposição diante do outro. De acordo com Butler (2015), o gesto de relatar a si mesmo sempre implica a presença de um interlocutor, ainda que imaginário. Nossa incapacidade de fornecer um relato pleno demonstra não apenas nossa incompletude, mas a relação ética que se estabelece com nós mesmos e com a vida do outro. Assumir as limitações de nossa narrativa é desnudar-se, permitindo que sejamos (des)construídos como sujeitos.

Ao analisarmos os relatos sobre as experiências escolares das blogueiras negras, problematizamos os sentidos atribuídos por elas ao espaço escolar e às relações étnico-raciais estabelecidas durante a escolarização. Assim, é possível perceber não apenas os processos de subjetivação que marcaram as trajetórias escolares desses sujeitos, mas também a forma como essas subjetividades têm sido desconstruídas por eles, a partir de novas maneiras de relacionar-se consigo mesmos e com os outros (mulheres negras, especialmente) que o próprio *blog* coloca em operação. Esses movimentos que a

---

<sup>11</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/08/05/a-historia-da-minha-negritude/>. Acesso em: 05 mar. 2017.

<sup>12</sup> Informações disponíveis em: <http://blogueirasnegras.org/faq/>. Acesso em: 05 mar. 2017.

subjetivação produz não apresentam linearidade, nem a mesma intensidade, mas são sempre processos inacabados.

É importante lembrar que a subjetivação dessas mulheres negras não se deu apenas nos bancos escolares do Ensino Fundamental e Médio, mas na relação com o que viveram no ambiente familiar e na sociedade. No entanto, foi na escola que muitas dessas forças objetivantes e subjetivantes se desenvolveram de forma mais intensa, persistente e cotidiana. Um lugar de ensino por excelência, como a escola, tem a legitimidade para fazer valer as verdades que põe em circulação. De acordo com Gomes:

A maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade. (GOMES, 2002, p. 43).

Na sequência, apresentamos as diferentes relações que o material nos proporciona analisar. Faremos isso em dois agrupamentos de excertos: aqueles que permitem evidenciar como se produz a relação consigo e com o outro na escola, especialmente com os colegas brancos; e os excertos que fazem menção ao professor durante as trajetórias escolares das autoras negras.

### 3.1 Na relação consigo e com os outros

*O meu cabelo vivia alisado e preso. Os meus cachos eram vergonha para mim... Era uma carga muito pesada. Em nada eu parecia com as meninas da escola. [...] Eu não me sentia pertencente a nada. Me sentia flutuante. Sem um espelho social para olhar e me enxergar. (Neiriele Marques, 30-06-2014)<sup>13</sup>.*

Uma concepção negativa do próprio corpo. Essa é a recorrência que encontramos nas narrativas das mulheres negras. Ir para a escola era um gesto de coragem, pois entrar no espaço escolar, para essas autoras, significava posicionar-se diante de um espaço de luta constante, onde o corpo feminino com traços negros sempre estaria condenado a perder. As narrativas analisadas são pródigas em mostrar como,

<sup>13</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/06/30/amor-e-luta-a-mulher-negra-que-sempre-fui-e-nao-sabia/>. Acesso em: 05 mar. 2017.

desde os primeiros anos na escola, as relações entre as meninas negras com as colegas brancas foram marcadas pelo preconceito, pela violência e pela humilhação. Ao tratar sobre trajetórias negras, corpo negro e cabelo crespo, Gomes (2002, p. 41) enfatiza que, “na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”. No caso do corpo negro ou afrodescendente, seu fenótipo por muito tempo esteve distante dos padrões de beleza. Pior do que isso, o simples contato visual com um corpo negro pode criar julgamentos e simbolismos que associam o sujeito a posições sociais subalternas ou ainda à delinquência. De acordo com Silva (2015, p. 180-181),

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele [...]. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas.

É recorrente nas narrativas que as meninas negras chegam à escola sem estarem preparadas para as experiências étnico-raciais que irão vivenciar. Mesmo com o desenvolvimento da sua autoestima no ambiente familiar, ao depararem-se com as colegas brancas e as preferências atribuídas a essa descendência étnica, muitas jovens relatam problemas de aceitação de seu próprio corpo e cabelo. Muitas vezes, a convivência extrapola os problemas de autoestima e reflete-se, inclusive, em formas diretas de exclusão, como mostra o excerto a seguir:

*Quando chegamos na escola, começamos a nos preocupar em ter os nossos amiguinhos, queremos fazer parte de um grupo e aí descobrimos que nem tudo é tão fácil quanto parece. Algumas crianças não querem ficar perto de nós, nos dar a mão, nos abraçar, algumas riem do nosso cabelo, do nosso nariz, falam que a gente é feia, desleixada. (Patrícia Anunciada, 17-12-2014)<sup>14</sup>.*

No processo de subjetivação que essas mulheres vivenciaram na escola, especialmente durante o Ensino Fundamental, muitas são as estratégias que elas utilizaram como forma de sobrevivência: o humor, a companhia de colegas brancos, a indiferença. A relação consigo é demonstrada como luta constante para suportar as

---

<sup>14</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/12/17/o-impacto-do-racismo-na-construcao-da-identidade/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

humilhações, com um sentimento de vergonha de si, de negação da sua cor e da condição de meninas negras no meio de colegas brancos.

Uma estratégia muito recorrente nas narrativas é o alisamento do cabelo. Vejamos um exemplo:

*Lembro-me de sempre ir à escola com o mesmo penteado. Foram anos e anos deitando a cabeleira no colo de minha mãe para que ela a trançasse. Eu gostava do penteado. Gostei até o dia em que pude me deparar mais concretamente com os penteados das outras meninas. Sobressaíam os cabelos lisos sempre. Do contraste, a resolução: alisar o cabelo. (Tássia Nascimento, 05-06-2015)<sup>15</sup>.*

O cabelo afro não é apenas um tema que aparece com frequência nas narrativas escolares, mas está presente em muitos textos do Blogueiras Negras. Gomes aborda essa temática e mostra como o cabelo crespo é um “forte ícone identitário”. (GOMES, 2002, p. 41). Seus sujeitos de pesquisa também narraram experiências negativas com relação ao seu cabelo, especialmente no espaço escolar. Tão logo atingem a adolescência, muitas meninas optam pelo alisamento dos fios. Como relata bell hooks (2005), a prática do alisamento acabou tornando-se um ritual, mas que se modificou com o ingresso dos alisamentos químicos na indústria cosmética. Com as demandas do feminismo negro, muitas mulheres negras passaram a contestar essa prática, assumindo o cabelo natural como um instrumento político. De acordo com hooks (2005, p. 8), o fato é que “o cabelo alisado está vinculado historicamente e atualmente a um sistema de dominação racial que é inculcada nas pessoas negras, e especialmente nas mulheres negras de que não somos aceitas como somos porque não somos belas”. Ao narrarem suas experiências escolares, as blogueiras negras destacam a relação negativa que enquanto meninas tiveram com seus cabelos, mas no momento em que escrevem, transparecem outros modos de olhar para si mesmas, assumindo seu corpo e seu cabelo como símbolos de luta em defesa da negritude.

Diante dessas narrativas, é importante entender a escola como um espaço in/excludente (LOPES; FABRIS, 2013) que vai produzindo, conforme o momento histórico, formas mais ou menos intensas de exclusão. A menina negra tem no corpo a marca que a impede de pertencer a um mundo do qual se vê excluída por não integrar o grupo de meninas de cabelos lisos e de pele branca e também, muitas vezes, por não

---

<sup>15</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/06/05/sobre-os-meus-cabelos-crespos/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

pertencer a uma classe social que funcionaria como um passaporte de aceitação nesses grupos.

### 3.2 Na relação com o professor

As narrativas autobiográficas analisadas são marcantes não apenas por trazerem relatos de discriminação no espaço escolar, mas pela forma com que o professor se faz presente nas experiências escolares. A ausência de ações incisivas diante dos processos de exclusão e a invisibilidade dada pelos docentes para as questões étnico-raciais servem para nós como um alerta. Vejamos as situações de violência narradas a seguir:

*Os professores e professoras não levaram em consideração [...] nessa escola eu passei por várias vivências violentas, que partiam dos próprios pré-adolescentes, um grupo de meninas chegou a colar chicletes no meu cabelo, no meu cabelo enrolado, no meu cabelo CRESPO. (Raescla Ribeiro de Oliveira, 22-09-2016, grifo nosso)<sup>16</sup>.*

*O recreio, a gente passava no meio do quadrado, a sala dos professores era ao lado da direção e os gritos eram altos o recreio inteiro. Vez por outra vinha a coordenadora dar uns berros, distribuir umas suspensões, advertências para os meninos que agrediam Cristiane fisicamente, mas só. Cristiane era o motivo de eu chegar em casa todos os dias e agradecer a Deus pela minha pele não ser “tão escura quanto a dela”. (Naiara Lira, 02-10-2014, grifo nosso)<sup>17</sup>.*

De acordo com a faixa etária das autoras, as experiências escolares relatadas pelas blogueiras negras provavelmente ocorreram antes da promulgação da Lei nº. 10.639/2003. Sabemos que até esse período, as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais eram incipientes e/ou praticamente ausentes nos espaços de formação pedagógica e no currículo escolar. Considerando a história do Brasil e a diversidade étnico-racial que marca a população brasileira, é lamentável que seja necessária uma legislação específica para que a história do negro brasileiro, as culturas negras e o combate ao racismo façam parte das temáticas escolares. Mesmo com essas especificidades, a tradição pedagógica e a visão etnocêntrica de currículo dificultaram a presença da diferença e da singularidade no espaço educativo. Como mostra Hermann (2014), historicamente, “a questão do outro interpela a educação, especialmente porque

<sup>16</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2016/09/22/universidade-em-negrato/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

<sup>17</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/10/02/perdao-cristiane-sobre-identidade-e-negritude/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, têm dificuldade em se deixar mesclar, pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa às regularidades”. (HERMANN, 2014, p. 16).

Como podemos fazer com que as diferenças étnico-raciais produzam outros tipos de relações consigo e com o outro? Ao tratar a escola como uma questão pública, Masschelein e Simons (2014) argumentam que a instituição escolar não apenas fornece o tempo livre (do grego *skholé*, que significa tempo de pensamento, estudo e exercício), mas também oferece um tempo de suspensão, que favorece a igualdade, em que todos os alunos assumem a mesma posição. Garantir ao aluno esse tempo e espaço específico não significa que os muros da escola sejam intransponíveis, isolando os sujeitos dos conflitos e das subjetividades produzidas no ambiente social. Pelo contrário, é justamente porque a escola favorece a oportunidade de colocar sujeitos diferentes no mesmo espaço que a responsabilidade pedagógica se faz presente e constante. A escola oportuniza o desenvolvimento de uma linguagem que vai além de palavras, mas tem natureza ética: uma linguagem da responsabilidade (BIESTA, 2013). Ao responsabilizarmo-nos por aqueles que nada ou pouco têm em comum, garantimos o direito à singularidade.

Diante da proliferação de espaços de fala e de reivindicação dos negros brasileiros, das inúmeras pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais e da multiplicação de materiais pedagógicos disponíveis, é preciso ter clareza de que “as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo”. (SILVA, 2015, p. 169). A questão é: por qual escola iremos lutar? Nesse sentido, parece-nos que nem a legislação, nem a mudança curricular bastam para que tenhamos outras relações étnico-raciais no ambiente escolar, embora elas sejam necessárias. É preciso que se alterem as narrativas, as representações, as verdades sobre negros e brancos. Vejamos o que diz o relato a seguir:

*As professoras nunca achavam que eu seria a aluna de “destaque”, ou a que seus métodos tecnicistas devolveriam os melhores resultados, pareciam sempre surpresas com qualquer resposta bem sucedida. Mas não exaltavam os bons resultados [...]. (Raescla Ribeiro de Oliveira, 22-09-2016)<sup>18</sup>.*

---

<sup>18</sup> Texto disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2016/09/22/universidade-em-negrito/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

Para refletir sobre essas relações que se estabelecem entre professores e alunos com diferentes pertencimentos étnico-raciais, Ladson-Billings (2008) defende a importância de um ensino culturalmente relevante, um ensino que leve em consideração as especificidades culturais, sociais e étnico-raciais dos estudantes. Ao contrário do daltonismo cultural (“não enxergar” a cor dos alunos), “o ensino culturalmente relevante diz respeito ao questionamento (e preparação dos alunos para questionar) da desigualdade estrutural, do racismo e da injustiça que existe na sociedade”. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 146). Nesse caso, a professora não só vê as diferenças que marcam e constituem sua sala de aula, como faz com que essas diferenças se tornem um espaço de reivindicação social e de luta pela excelência acadêmica.

A linguagem da responsabilidade fornece sensibilidade para com aqueles que são diferentes de nós. Por tratarem-se de sujeitos diferentes e singulares, a complexidade das relações que se estabelecem na escola não permite a existência de receitas, de descrições de como fazer. De acordo com Biesta (2013, p. 93, grifo do autor), essa linguagem “implica apenas que respondamos, que [...] assumamos *nossa* responsabilidade”. Para finalizar este texto, lançamos mão da relação entre a ética da responsabilidade e a estética, proposta por Hermann (2014), para pensar outras possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

#### **4 A educação étnico-racial como experiência ético-estética**

As narrativas autobiográficas de mulheres negras analisadas neste texto apresentaram experiências que nos levam a colocar sob suspeita o espaço escolar e os sujeitos responsáveis pela sua condução. É preciso pensar em possibilidades para que, juntos, sejamos capazes de criar outras narrativas, outras histórias, outros processos de subjetivação. Com o intuito de finalizar, mas também de continuar pensando, utilizamos o conceito de experiência ético-estética na tentativa de visualizar outras práticas escolares na educação das relações étnico-raciais. Conforme Hermann (2014), a estética oportuniza uma percepção sensível do outro, o que pode fazer com que a educação escolar promova “a imaginação e a sensibilidade exigidas para o estabelecimento de uma reciprocidade possível” entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Nas palavras da filósofa:

A questão, portanto, é mostrar as possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma nova possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade. (HERMANN, 2014, p. 123).

O estranhamento diante da diferença é algo com o qual estamos condenados a conviver. Mas esse estranhamento não precisa resultar em preconceito e discriminação; ele pode ser transformado em respeito, em valorização do outro, em possibilidades de se constituir como um sujeito singular. É exatamente esse movimento que a experiência estética oportunizaria, pois a vida com o outro passa a tornar-se uma experiência sensível, mais ética e responsável. Assumir a educação étnico-racial como experiência estética envolveria uma opção radical pelo outro, na sua alteridade. Nesse sentido, a ética torna-se a balizadora das ações e dos conhecimentos para que o outro seja companheiro de viagem, para que o outro possa existir com cor de pele diferente, cabelos crespos ou lisos, e para que o professor tenha um compromisso ético com todos os sujeitos que habitam a escola.

Embora sejam análises preliminares estas que aqui trazemos, queremos continuar aprofundando esses conceitos, que nos parecem fecundos para pensar a educação das relações étnico-raciais. Como Hermann (2014, p. 161), acreditamos que “esse é um caminho para que a ação educativa não seja violenta” e para que outras formas de governamento sejam possíveis.

## REFERÊNCIAS

BLOGUEIRAS negras. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994. p. 178-182.

- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HOOKS, bell. Alisando nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba*, jan./fev. 2005.
- LOPES, Maura C.; FABRIS, Elí T. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARCONDES, Mariana et al. *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MEC; SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382-409.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.26, n. 2, ago. 2010.
- SCHWARCZ, Lilia M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Carla A. B. da. *Biopolítica e Governamentalidade: conexões entre “raça”, saúde, educação e a emergência da população nos anos 1920 e 1930 no Brasil*. 2014. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul/RS, 2014.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 13-19, mai/ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./de. 2010.