

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

PRISCILA DE SOUZA SANTOS

**ESTÁGIO DOCENTE OBRIGATÓRIO, RACISMO E SEXISMO: Estudantes Negras
no Ensino de História**

Porto Alegre
2021

PRISCILA DE SOUZA SANTOS

**ESTÁGIO DOCENTE OBRIGATÓRIO, RACISMO E SEXISMO: Estudantes Negras
no Ensino de História**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre
2021

Dedico esse trabalho à minha mãe Leonor de Souza Santos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, aos meus Orixás e toda egrégora de luz que me acompanha e me permitiu chegar até esse momento tão importante na minha jornada de vida. Agradeço a toda minha família, em especial à minha mãe que sempre acreditou em mim e que não poupou esforços para me amparar diante das dificuldades, ajudando a persistir nessa tão difícil trajetória e vibrando a cada pequena vitória.

Sou grata também à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz, que acreditou na minha proposta de pesquisa e me auxiliou desde a fase inicial do projeto até o desenvolvimento e finalização do Trabalho de Conclusão de Curso. Igualmente reconheço a importância das colaboradoras deste estudo, mulheres negras incríveis, que aceitaram dividir comigo um pouco de suas histórias como jovens estudantes, discentes do curso de licenciatura em História da UFRGS.

Reitero meus mais sinceros agradecimentos por todos aprendizados que a universidade me proporcionou, através de trocas com colegas e também com professores que, sem dúvidas, marcaram meu percurso, contribuindo para o acontecimento de me tornar uma docente do ensino de História.

Do fundo do meu coração, Obrigada!

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência do estágio docente obrigatório do ensino de História, a partir da perspectiva de alunas negras do curso de Licenciatura de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Visa compreender as trajetórias destas jovens negras na formação docente inicial, enfocando as singularidades da intersecção entre raça e gênero nas experiências das mesmas. A metodologia qualitativa foi a escolhida para desenvolver o estudo, por meio de revisão de literatura acadêmica, análise de fontes produzidas a partir de documentos (planos e relatórios de estágios docentes), acompanhadas por entrevistas semiestruturadas. A produção e análise das fontes foi cruzada com autorreflexões da autora, igualmente jovem estudante negra em finalização de sua formação docente inicial. Problematiza a presença da branquitude, do sexismo e do racismo nas formas de viver e pensar práticas pedagógicas para o ensino de História. Opera com conceitos como racismo estrutural, sexismo, educação das relações étnico-raciais e formação docente inicial, a partir de autores como Silvio Luiz de Almeida, Grada Kilomba, bell hooks, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação Docente. Estágios Curriculares Obrigatórios. Racismo. Sexismo.

SUMÁRIO

1. O nascimento do estudo e alguns caminhos analíticos escolhidos: protagonismo negro e combate ao racismo pela educação.....	07
1.1. A vivência se transforma em reflexão teórica.....	12
1.2. Caminhos metodológicos.....	15
2. A ação do racismo sobre a subjetividade negra em espaços institucionais escolares e universitários vinculados ao ensino de História.....	19
2.1. A disciplina de História entrelaçada com a educação antirracista.....	23
2.2. Impactos da ação de coletivos negros universitários: "me despertaram na graduação".....	32
2.3. Impactos da família e da escola na formação das jovens negras em formação inicial.....	35
3. A experiência do estágio docente obrigatório: uma análise através da escuta de jovens negras.....	44
4. Referências.....	46
5. Anexos.....	48

1. O nascimento do estudo e alguns caminhos analíticos escolhidos: protagonismo negro e combate ao racismo pela educação

O tema do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) enfoca o racismo institucional e o ensino de História experimentado na formação inicial, através do estágio docente obrigatório em espaços escolares. O conceito de racismo institucional será interseccionado com o de sexismo, pois a análise destaca fenômenos observados com jovens estudantes negras, licenciandas do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O problema central que despertou o estudo foi: **Como estudantes negras do curso de licenciatura em história lidam com o racismo institucional presente nos espaços escolares e universitários em que realizam sua formação como professoras?**

Em outras palavras, a meta foi observar como nós, professoras negras em formação inicial, lidamos com o racismo institucional e, ao mesmo tempo, experimentamos a obrigatoriedade de exercer uma educação antirracista e emancipatória.

Este tema surge a partir da experiência vivenciada por mim nos estágios curriculares obrigatórios, realizada em escolas públicas da educação básica, supervisionada por professores da área de ensino de História da Faculdade de Educação (FACED), como etapas principais do processo de formação na licenciatura em História. É um processo que compõe elementos de uma autorreflexão, fundamentada na perspectiva de que todo o professor é também um pesquisador, na medida em que interroga sua própria experiência laboral e formativa (NÓVOA, 1996)¹. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011)² também me ajuda a justificar a relação das trajetórias pessoais com os percursos realizados na formação acadêmica e laboral, ao afirmar a vida profissional como “uma faceta da vida completa” (p. 17).

Ressalto que o TCC se realizou majoritariamente em contexto de pandemia e necessidade de isolamento social, por motivo da doença COVID-19 causada pelo novo CORONAVÍRUS, que atingiu o Brasil de forma avassaladora em números de mortes e casos confirmados. Eu e alguns familiares fomos atingidos pela doença, o que evidentemente impactou o processo de estudo.

Minha experiência como professora estagiária teve início em 2018, com turmas do ensino fundamental, porém foi em 2019, no estágio docente realizado no ensino médio, que

¹ NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

² SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

tive as vivências mais marcantes como docente e estudante negra. Experimentei o que pretendo investigar neste trabalho: as singularidades do racismo e do sexismo no tratamento destinado às jovens mulheres negras em experiência de estágio num espaço escolar.

No estágio docente realizado no ensino médio, em colaboração na forma de docência compartilhada com uma colega também negra, experimentei situações inimagináveis até aquele momento. Eu e minha colega não imaginávamos que poderíamos passar por vivências que inicialmente não soubemos identificar como expressões do racismo estrutural, uma vez que o racismo faz com que nós, pessoas negras, culpemo-nos pelas situações vividas, mesmo quando de fato somos vítimas. Tal estágio ocorreu numa turma que funcionava no período noturno, em escola de comunidade periférica. Por vezes, na sala de aula, responsabilizávamos diante dos comportamentos dos alunos, quando eles diziam como deveríamos agir perante a agitação da turma, quando desdenharam das atividades propostas e de nossa presença em sala de aula, e até com comentários sexualizados referentes aos nossos corpos ou ainda ofensas relacionadas a nossa capacidade intelectual. Essas atitudes dos jovens, incluindo pessoas negras, traziam questionamentos e desconfianças sobre nós mesmas e nosso trabalho, mesmo que nossos planos de aula e materiais didáticos tivessem aprovação tanto dos supervisores do estágio, na universidade, quanto da professora titular da turma, na escola. Ainda assim, experimentamos sentimento de culpa e fracasso diante das turmas. Somente após o término do estágio tivemos a possibilidade de refletir sobre a relação entre as dificuldades que enfrentamos e o racismo que estrutura as instituições educativas. Outros fatores coadunam com a compreensão do que vivemos, tais como o contexto da instituição escolar escolhida, as pessoas que compunham as turmas (público jovem adulto, alguns trabalhadores, todos em busca de concluir seus estudos), as nossas próprias subjetividades e expectativas diante da oportunidade de lecionar.

Esse cenário de experimentações no estágio de docência justifica o tema do estudo em meu TCC, pois implicou numa série de reflexões acerca das relações entre ensino de História, racismo e sexismo. A análise da escola como instituição que compõem a sociedade e que agrega em si uma série de marcadores de desigualdades sociais, entre eles o racismo e o sexismo, é o que pretendo alcançar neste texto reflexivo. Autoras feministas negras, como Bell Hooks (2017), Djamila Ribeiro (2017), Grada Kilomba (2019)³, inspiram-me na compreensão do fenômeno analisado.

³ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF, 2018./ RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019./ KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de racismo no cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

A escola como uma importante instituição social de formação humana e política, também está inserida no sistema discriminatório que organiza as relações e estrutura a sociedade. E contribui para a manutenção do imaginário comum, que estabelece ideias sobre determinados grupos sociais, ou seja, segue perpetuando o racismo existente no país. Ela também pode ser um espaço de combate ao racismo, como propõe toda a legislação que resulta nas ações afirmativas no campo do currículo da educação básica e que atinge o ensino de História ao obrigar o estudo positivado acerca dos povos negros e indígenas e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A dimensão de uma escola comprometida com um projeto de educação e de sociedade plural e equitativa do ponto de vista racial aprendi com as leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER, 2004)⁴, construídas pelas pessoas negras em movimento no Brasil (GOMES, 2017)⁵. Por educação escolar, compreendemos o fenômeno social obrigatório a pluralidade e o reconhecimento de todas as memórias, histórias e culturas, assim como a equidade de acesso e permanência nas instituições educacionais.

Sabedores de que colhemos frutos de um histórico de lutas de movimentos sociais negros pelo direito à educação, devemos ter em mente que as políticas afirmativas atuais são demandas do momento que vivemos, porém igualmente são parte de um longo processo de estratégias políticas e de conquistas por direitos sociais dos negros no Brasil.

A história das pessoas negras no Brasil é marcada, por um lado, pela violência, discriminação, exclusão e apagamento impostos pelo colonialismo, escravização e racismo. Por outro ângulo, é evidentemente construída pelo protagonismo das pessoas e comunidades organizadas para obter liberdade e equidade social. A inclusão dos negros através do acesso à educação formal, retirando-os da projeção social vinculada apenas à formação de mão de obra, própria do período pós abolição, século XIX, seguirá as políticas públicas educacionais voltadas para o trabalho, a moralidade e a civilidade daquele período (GONÇALVES; SILVA, 2000). Tendo em vista as transformações econômicas e o desenvolvimento tecnológico do contexto daquele momento, a exploração de corpos negros ganha outros modos de operar, através da legitimação da ciência e cultura. O imaginário social e cultural, imbuído de ideias de construção de uma nação brasileira com democracia racial, exerce novas formas de

⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio de 2004.

⁵ GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

opressão e poder sobre as pessoas negras, pois sob o véu da liberdade escondem-se novas práticas racistas e discriminatórias.

As lutas pela integração social e política, assim como pelo o direito à educação, marcam especialmente o século XX, pois apesar do fim da escravização, a população negra continua atravessando dificuldades que se constituem como reverberantes dessa violenta experiência inconclusa e do racismo que se desdobra desse processo histórico e que influencia na estruturação da sociedade. Exemplo disso, é a alfabetização tardia de homens negros, que durante a infância tinham que trabalhar para ajudar no sustento familiar, deixando de frequentar a escola. Com relação às mulheres negras, elas estavam destinadas a uma educação que as levava ao trabalho doméstico ou à atividade de costura, com uma inserção no mercado de trabalho dada através da prestação de serviços às famílias abastadas, majoritariamente sem remuneração pela condição nomeada como uma espécie de “adoção”.

Observa-se que a educação para a população negra incomumente se desvinculou de uma forma de inserção ao trabalho e de uma subordinação construída pela supremacia social branca, desejosa de não abrir mão de seus privilégios e benefícios de poder. O mundo do trabalho subalternizado, como alternativa hegemônica imposta pelas elites brancas às pessoas negras, em geral criou empecilhos para as mesmas, uma vez que ao trabalhar para o sustento pessoal e de suas famílias, frequentemente não conseguiam acessar a escola.

Ao mesmo tempo, a população negra adquire através de seus agenciamentos acesso aos processos de escolarização e formas de inserção condizentes com sua perspectiva de liberdade, não desejando a manutenção da ordem racista. Busca romper com a então escolarização relapsa que se destinava ao seu grupo, sob o olhar do Estado. Tais agenciamentos são marcados por lutas por acesso à educação escolar, mas também criação de clubes e associações com espaços educativos próprios para os negros.

Inserida num contexto de mudanças relacionadas ao mercado de trabalho que se desenvolveu durante o século XX e exigiu novas formas de organização por parte da população em liberdade, encontra-se o desenvolvimento de distintas entidades de lutas pelos direitos das pessoas negras. Entidades que passaram a atuar por todo país, com suas fortes mobilizações, como a Frente Negra Brasileira, nos anos 30 em São Paulo e também em diferentes partes do país, incluindo o Rio Grande do Sul. O Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento⁶, a partir dos anos 40 e 50 no Rio de Janeiro.

⁶ Importante ativista e intelectual negro do Brasil do séc XX. Nascido em 1914, desenvolveu carreira como poeta, escritor, artista plástico, dramaturgo e político. Morreu no ano 2011.

Essas organizações negras desempenharam um papel importantíssimo para a comunidade, pois eram espaço de educação política, valorização da cultura negra e combate ao racismo, reafirmando suas maneiras de pensar, de agir e de conceber a própria escolarização. Elas desenvolveram seus próprios projetos para alfabetizar adultos e fornecer suportes na escolarização de crianças, com ferramentas próprias e de protagonismo negro, como os jornais e os clubes próprios. Vejamos:

[...] Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.140).

Os jornais se tornaram grandes instrumentos de comunicação entre a população negra, para informar, educar, mas também politizar e mobilizar. O grande pensador e educador brasileiro, Paulo Freire, sempre indicou que todo ato educativo é também um ato político e parece que as pessoas negras souberam agir a partir dessa premissa com sabedoria própria.

A busca pela educação comprometida com o combate ao racismo seguiu como pauta permanente durante a história social da população negra, tendo como atores diversos coletivos organizados, como os Agentes da Pastoral Negra. Este coletivo foi de forte atuação no Rio Grande do Sul, com núcleos por todo país, atuando na formação de professores negros, agindo em escolas com trabalho educacional voltado para a cultura negra, valorização identitária e combate ao racismo. Segundo Vera Triumpho (1991), tais coletivos contribuíram na formação de um novo olhar sobre a história negra, reparando esse lugar de apagamento histórico-social e de marginalização imposto no processo de implementação da educação escolar brasileira.

O racismo, como prática social que resulta de processos históricos relacionados com a colonização, a supremacia branca e a escravização, opera em diferentes estruturas e sistemas, o que faz com que se mantenha com apoio de engrenagens que se renovam através da história. Essas engrenagens se articulam em diferentes aspectos sociais de nossas vidas, fazendo com que a raça se torne uma construção objetiva e determinante para o estabelecimento e manutenção das estruturas individuais e sociais desiguais.

O processo de edificação do racismo estrutural, que regula as relações entre os indivíduos, grupos e instituições brasileiras, é fruto de processos históricos inconclusos, capazes de criar fenômenos complexos que se expressam tanto em atos discriminatórios individuais quanto coletivos. O racismo deve ser compreendido na forma estrutural em que opera, como se molda e se manifesta nas práticas sociais em todos os âmbitos, especialmente manifestas nas maneiras de agir institucionais normatizadas. Segundo o jurista Silvio Luiz de Almeida,

a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018.p.30).

A busca por políticas e ações de combate às estruturas racistas, cria movimentos importantes para o processo de reparação histórica para com a população negra e indígena, uma vez que atingem o racismo presente nas estruturas institucionais educativas, ajudando a transformar o imaginário social e cultural dos indivíduos. Portanto, exercer um trabalho de reparação às práticas de ensino de História e de representatividade negra, é parte de uma ação de combate ao racismo sistêmico estrutural em que vivemos.

O tema do presente trabalho justifica-se pela sua relevância acadêmica e social, uma vez que está alinhado com as políticas afirmativas de combate ao racismo através da educação e do ensino de história. A promulgação das Leis 10.639/0323 e 11.645/0824, que respectivamente criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está inserida no conjunto dessas políticas afirmativas. Tal legislação obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e foi detalhada a partir das DCNERER, num texto que afirma que a ERER “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (2004). Pretendo focar minha análise nessa perspectiva da quebra de desconfianças, proposta das DCNERER.

É preciso lembrar que as escolas onde em geral atuamos como docentes nos estágios de ensino de História, são normatizadas através de padrões hegemônicos europeus, iluministas, sexistas e racistas. A partir do olhar das docentes em formação inicial, sujeitas desta pesquisa, pretendo descrever esse ambiente e compreender os desafios que esse contexto

apresenta, em especial para as mulheres negras, e como elas experimentam situações de racismo na prática docente.

1.1. A vivência se transforma em reflexão teórica

As experiências docentes nos estágios curriculares obrigatórios do curso de licenciatura em História da UFRGS levaram-me ao trabalho que ora escrevo. Descreverei um pouco mais tal vivência e os embates reflexivos suscitados com as mesmas.

No curso de licenciatura em História da UFRGS, as práticas docentes estão sob orientação da área de ensino de História, alocada no Departamento de Ensino e Currículo da FACED. As práticas docentes atualmente se realizam através de quatro disciplinas compulsórias, sendo os estágios obrigatórios reconhecidos institucionalmente como atividades de ensino. A primeira delas - Introdução à Prática e Estágio de História - é basicamente teórica e visa dar conta de um conjunto maior de autores e temas relativos ao ensino com teoria e metodologia da História, assim como à tradição do pensamento educacional e às políticas públicas vigentes. Depois é oferecido estágio docente, composto de três atividades de ensino, com sugestão de que sejam cursadas na seguinte ordem: estágio docente no ensino fundamental, estágio docente no ensino médio, estágio docente em educação patrimonial.

Os estágios docentes são um momento em que o licenciando é convocado a elaborar uma trajetória de ações e reflexões conectadas com suas vivências no espaço escolar, colocando-se como autor e criador de suas proposições político pedagógicas. São ações obrigatórias dessas atividades: 1) a observação do espaço escolar e da turma em que será realizada a prática docente, através de aproximações com os diferentes atores da comunidade escolar; 2) a construção de um diagnóstico inicial com o perfil da turma, geralmente através de um questionário ou enquete realizado nos primeiros encontros com os estudantes; 3) a confecção de um plano geral, a partir de recortes teórico-metodológicos no campo da História e da Educação, evidenciando a busca por um foco temático para a prática docente realizada no acordo com a escola, o professor de História e o orientador do estágio; 4) a confecção de planos específicos e de materiais didáticos próprios criados em processos de autoria e pesquisa; 5) a constante avaliação dos impactos das práticas propostas e possível reorientação das escolhas didáticas; 6) a visita de supervisão do estágio, acompanhada por um retorno ao licenciando sobre esse momento de observação; 7) a avaliação do estágio por parte dos jovens estudantes da escola; 8) a construção dos textos reflexivos finais: para o ensino fundamental

trata-se de um relatório e, para o ensino médio e de educação patrimonial, um artigo. O relatório, no caso do ensino fundamental, objetiva não somente a avaliação da atuação docente do estagiário, pois exige igualmente a expressão das etapas do processo de estágio que envolvem desde a busca por instituições de ensino, o contato com professor titular de disciplina de história da escola, até o processo de elaboração e consecução das aulas. Também é composto de considerações teóricas sobre a experiência de ensinar história. Os planos compõem o relatório e, nesse sentido, acessei alguns planos citados nas entrevistas, mais do que os relatórios.

Retomo que, após a disciplina de Introdução, realizamos os estágios docentes. Uma experiência que marca o percurso do início do estágio é a jornada pela busca de instituições de ensino e professores que nos aceitem para a prática docente em suas turmas e escolas. Essa procura pode parecer um aspecto simples deste processo, mas ela também apresenta certa complexidade por fatores como a disponibilidade e possibilidade dos professores da disciplina de história das escolas em nos atender. Esse fator de disponibilidade, por vezes, exige mais de uma visita à escola em busca de contato, negociação, averiguação da cedência de turmas e observação de possíveis colisões com nossos horários de estudo e trabalho.

Compartilho uma situação emblemática que vivi nesse processo de busca por escola e espera por contato com professores. Eu e minha colega, também negra, faríamos o estágio no formato de docência colaborativa, em dupla. Entre esses contatos iniciais, estávamos esperando sentadas por um professor de história na recepção da secretaria de uma escola pública da rede estadual. Nesse exato momento de espera e expectativa, presenciamos uma professora olhar para nós e tecer um comentário – num tom de desdém, sobre o fato de que não daríamos conta de lecionar para as turmas noturnas. Esse comentário não foi feito diretamente a nós, nem sequer houve uma entrevista conosco. A professora simplesmente proferiu essas palavras, em alto e bom som, tornando possível a nossa audiência, a partir de sua leitura de nossos corpos sentados e a espera de poder conversar com o professor de História. A conversa não se realizou e tampouco retornamos naquele espaço escolar. Seria esta uma cena de racismo cotidiano, conforme expressão fundamentada por Grada Kilomba (2019)? Para a autora, as experiências de racismo cotidiano não são pontuais, mas aparecem como uma espécie de constelação de vivências caracterizadas por “um padrão único de abuso que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (KILOMBA, 2019, p. 80).

Findados os acertos iniciais de escolha de escolas, passamos para a documentação necessária para o início deste processo, o que nos leva a busca por assinaturas da escola, de

permissões da universidade, chegando finalmente ao momento em que, devidamente autorizadas, damos o início a construção das observações e dos planos de aulas. Os planos de aula são elaborados conforme o ano da turma disponibilizada e de acordo com o que a escola e o professor projetam em seus currículos. Os professores da escola devem acompanhar de perto nosso trabalho com as turmas. Igualmente os professores da FAGED supervisionam nosso trabalho nas escolas, através de uma visita de observação e de reuniões que acontecem durante toda a prática docente.

Com essa breve descrição do processo, exponho os diferentes atravessamentos presentes no mesmo, pelo desafio de praticarmos as aprendizagens obtidas na Licenciatura e pela busca do nosso desenvolvimento enquanto pessoas carregadas de expectativas e anseios. Destaco que o processo é educativo, com aprendizagens por vezes dolorosas e igualmente divertidas. O fato que desejo destacar no âmbito do tema deste TCC é que, desde o início, entramos com nossos corpos de jovens negras, professoras em formação inicial, atravessadas por olhares, gestos, palavras, vividos e interpretados de maneiras diferentes. Há algo em comum nessa recepção aos nossos corpos seja na escola seja na universidade? O que nos diferencia de outros corpos que igualmente experimentam estágios de docência em história e que não possuem as intersecções de raça e gênero que possuímos?

Essas perguntas me levam às opções metodológicas que construíram o TCC e que introduzo a seguir.

1.2. Caminhos metodológicos

As inquietações despertadas pela experiência do estágio docente obrigatório em História impulsionaram o presente estudo, pela significância desse percurso enquanto estudante de licenciatura e mulher negra. O processo levou-me a reflexões internas e externas relacionadas às instituições de ensino, o racismo que as estrutura, o ensino de História, as relações étnico- raciais e de gênero. Por isso, metodologicamente, inspirada em Grada Kilomba (2019), destaco que a escrita está permeada por contrapontos da minha própria experiência de vida acadêmica e que através dela torno-me sujeito e não objeto. Trata-se de uma pesquisa centrada em sujeitos (jovens negras) que colaboram através de entrevistas/conversas, onde a autoria inclui-se também como sujeito ativo. Segundo Kilomba (2019), quando as pessoas negras escrevem desejam tornar-se narradoras das suas próprias realidades, “autoras e autoridades nas suas próprias histórias” (p. 28).

No presente trabalho de pesquisa optei pela abordagem qualitativa no campo da pesquisa em ciências humanas (MINAYO, 2001), utilizando como instrumentos de estudo a revisão de literatura acadêmica, a análise de fontes produzidas a partir de documentos (relatórios e planos de ensino próprios dos estágios docentes), e as entrevistas com estudantes negras do curso de História da UFRGS, que já tiveram experiência de docência em estágio curricular obrigatório.

As entrevistas tornaram-se o instrumento central do trabalho, na qualidade de produção de fontes para reflexão analítica. Elas aconteceram após o preenchimento de um questionário inicial que coletou informações básicas sobre as jovens e que possibilitaram desdobramentos na sequência do estudo. Os relatórios do estágio obrigatório, documentos previstos como possibilidade de cruzamento da análise final do trabalho, não foram alcançados com facilidade, pelas necessidades impostas no contexto pandêmico em que a investigação se realizou.

Descrevo a seguir os passos possíveis na produção de dados para a análise do presente TCC. Começo destacando que a metodologia, no que tange às entrevistas com as estudantes, sofreu uma alteração em virtude da pandemia causada pela doença altamente infecciosa nomeada COVID-19, responsável pelo agravamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero no nosso país, criadora de um contexto inédito que nos levou ao isolamento necessário. Houve adaptação para o formato online e as entrevistas foram marcadas e efetuadas através do uso de redes sociais, com trocas de mensagens eletrônicas e uso de aplicativo WhatsApp, com recursos de gravação de áudios, conforme autorização e consentimento das estudantes colaboradoras da pesquisa. Foi uma experiência diferenciada, pois apesar do uso do aplicativo tecnicamente possibilitar um possível distanciamento com as jovens, ocorreu justamente um processo de proximidade e acolhimento. Experimentei uma empatia através das histórias e das vivências apresentadas, causando-me uma sensação de não estar só. Provei, como pesquisadora em iniciação, vários sentimentos, pois mesmo pela modalidade online, conseguimos conversar de uma forma espontânea e singular, talvez por compartilharmos de um local de fala similar, apesar de nossas diferenças e pluralidades como mulheres negras.

A literatura sobre feminismo negro, como a produzida por Bell Hooks, aponta que as opressões de gênero que nos unem a outras mulheres, não podem impor uma visão homogênea sobre nossas experiências que implique em apagamentos e prejuízos no concernente ao racismo.

No campo educacional, o que busco destacar é que as instituições, como parte de uma sociedade estruturada pelo racismo, também vão nos oferecer experiências diferenciadas, principalmente pelo entrelaçamento entre raça e gênero que nossos corpos carregam. A abordagem da intersecção entre raça, classe e gênero é importante para se pensar as relações sociais e os mecanismos de mudanças em sistemas fundamentados na desigualdade. Conforme destaca Djamilia Ribeiro (2012):

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade induz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo (RIBEIRO, 2012, p.43).

Quando vivemos num sistema que tenta nos limitar a um único lugar, o de subjugação, que desafios encontramos quando ousamos subverter essa ordem? Esta é uma entre outras questões que procurei compreender durante as entrevistas, interpretando a consciência ou não das jovens sobre o fato de estarem forjando um novo lugar social para si, mesmo que por vezes desprovido de cordialidade. Logo, escutá-las se fez essencial para mudanças e aprendizagens importantes na busca de uma educação étnico-racial, antirracista, acolhedora e empática. Minha posição foi de escuta e de profunda conexão com minhas questões de pesquisadora e professora em formação.

Ao todo foram feitas sete entrevistas com colaboradoras diferentes, todas via aplicativo WhatsApp. Os critérios para a escolha das colaboradoras do estudo, na forma de entrevistadas, foi a indicação por pessoas negras do curso de História da UFRGS, atentando para o recorte temporal estabelecido no projeto - entre os anos de 2010 a 2017. Busquei entrevistar uma estudante de cada ano/barra, conforme recorte temporal, construindo um total de sete diálogos a serem apresentados como produção de dados e fonte de análise.

A seguir apresento quadro com algumas informações adquiridas no questionário inicial elaborado com o objetivo de desenvolver uma primeira sondagem a nossas colaboradoras.

Quadro: **jovens negras colaboradoras da pesquisa**

Identificação	Idade	Semestre	Ano de Ingresso
Colaboradora 1	28	Curso Concluído	2011
Colaboradora 2	32	Curso Concluído	2010
Colaboradora 3	24	9º semestre	2014
Colaborador 4	25	8º semestre	2017
Colaboradora 5	24	9º semestre	2014
Colaboradora 6	Colaboradora não entregou formulário		
Colaboradora 7	26	7º Semestre	2016

Fonte: produzido pela autora

O questionário inicial levou ao roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas (anexo 2 e 3) focadas em observar as vivências étnico-raciais e de gênero na experiência educativa compartilhada pelas jovens, evocando tanto as trajetórias familiares, de formação escolar em todas as etapas e focando principalmente na formação universitária. Foi um processo de escuta enriquecedor em que foram compartilhadas vivências que muitas vezes me soaram familiares, pois despertaram sensação de não solidão e reflexão.

Os relatórios, por outro lado, que estavam previstos como um instrumento de investigação (MINAYO, 2001), pela possibilidade de revelar detalhes do processo de estágio, acabaram recebendo uma atenção menor no processo, pois a maioria das estudantes não possuía a guarda dos mesmos e o acesso foi dificultado, pois não há atualmente um espaço organizado de guarda dessa documentação no Curso. Logo, as propostas dos planos de aula ganharam um espaço documental mais significativo nesta análise.

A escolha por alunas negras, para a produção de dados, é um recorte que considero importante para observar o racismo institucional, interseccionado com o sexismo e sua adequação aos indivíduos e espaços. Penso que pela ótica de mulheres negras será possível demonstrar mais um dos aspectos do racismo: a forma pela qual ele agrega em si outras questões sociais importantes como o sexismo, diferenciando-se na experiência de mulheres negras que estão em um contexto escolar ocupando lugar de destaque como professoras. A feminista negra, Bell Hooks (2013), afirma que:

a presença da tensão - e às vezes até de conflito - fez com que frequentemente os alunos não gostassem nem das minhas aulas nem de mim, sua professora, como eu secretamente queria que gostassem. Ensinando uma disciplina tradicional do ponto de vista pedagogia crítica, muitas vezes encontro alunos que fazem a seguinte queixa: “Achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando de feminismo?” Às vezes acrescentam: de raça, de classe social" (HOOKS, 2013, p.59).

Como destacado por Hooks, o desafio da experiência negra docente começa na própria existência neste espaço institucional, assim como na prática pedagógica, ao inserir conhecimentos e pontos de vista que mudam paradigmas socialmente compartilhados e que moldam o pensamento social. A autora convoca as mulheres negras a lidarem com seus próprios sentimentos, expectativas em relação à reação dos alunos para com suas práticas e para com elas mesmas.

Analisar como lidamos e compreendemos como o racismo institucional presente no contexto escolar foi fundamental no processo que culminou com a redação deste TCC. Busquei analisar como essas estudantes se sentem preparadas, dentro do contexto do curso de licenciatura em História, para lidar na docência com as questões raciais e de gênero que se reproduzem em ambientes educacionais através de ações discriminatórias.

Observar colegas e também colocar-me como pessoa que igualmente se prepara profissionalmente para atuar na docência, lidando com questões presentes no dia-dia das mulheres negras, foi um desafio no sentido de registrar a ocupação do papel de professora em uma das instituições de maior importância para a sociedade - a escola. Busquei demarcar e revelar como em nossas relações pessoais, familiares, enquanto pessoas negras, obtemos meios para lidar com dilemas referentes a nossa existência em um contexto escolar racista. Pedagogicamente, a referência é na leitura freireana de Bell Hooks, observada como releitura de Paulo Freire, conforme trecho a seguir:

quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) - que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca- que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar (HOOKS, 2013, p.74).

Conforme destacado pela autora, a sua própria experiência educacional fez total diferença para sua formação enquanto uma mulher negra e posteriormente educadora, em um contexto extremamente racista como o estadunidense. Para muitas mulheres negras brasileiras essa base que nos prepara, ampara e fortalece, por muitas vezes não vem de nossa formação escolar, mas sim, familiar, religiosa e também de movimentos sociais.

A revisão de literatura foi parte do processo de estudo e aparece entrelaçada com a análise que intento evidenciar a partir da sessão seguinte.

2. A ação do racismo sobre a subjetividade negra em espaços institucionais escolares e universitários vinculados ao ensino de História

O sistema baseado em hierarquias de classe, raça e gênero configura nossa sociedade e está igualmente presente nos espaços educativos escolares e universitários. O TCC que ora apresento desvela algumas nuances dessa presença na experiência de jovens estudantes negras em formação inicial na docência em História. A presente seção apresenta a ação do racismo sobre a subjetividade negra em espaços institucionais escolares e universitários vinculados ao ensino de História, buscando reunir revisão de literatura e análise dos dados produzidos através das entrevistas e de alguns planos de ensino.

O racismo age através de uma consolidação social tão forte que se faz presente em nosso cotidiano, de forma sutil e de maneira cruel, reproduzindo-se em nossos círculos sociais mais íntimos, como família e amigos, através da propagação de ações e de falas que incitam um senso comum estruturado pela discriminação racial. As lutas históricas de pessoas e comunidades negras construíram importantes vitórias e permanecem necessárias para o rompimento com a lógica e a estrutura racista que opera em todas instituições e indivíduos.

Ao tratar dos impactos do racismo na comunidade negra, coloco-me como parte do processo, destacando a ação que o mesmo tem sobre nossas subjetividades, ao danificar nossa autoestima, em processos de dor e apatia, nossas relações e percepções sobre nós, o que interfere de distintas formas em nossos desempenhos sociais e nas possibilidades de luta. São processos que exigem compreensão também por parte dos estudos de psicologia social, como alguns pesquisadores têm feito, citando-se Neusa Santos Souza (1983), como exemplo. Em *Tornar-se Negro*, a autora expõe por meio de abordagem intrapsíquica, a violência que o racismo exerce ao internalizar agressões que acabam por encaminhar uma busca identitária contrária a identidade negra, ou seja, levam ao percurso de identização branca. O racismo opera na qualidade de modelo normativo social e estrutura a sociedade brasileira,

numericamente composta por uma população de maioria negra, condicionando-nos desde a infância em distintas relações e instituições⁷.

Quando analisamos espaços institucionais como escolas e universidades e seu papel social educador, também percebemos falhas quando se trata de uma educação para as relações étnico-raciais e de fortalecimento identitário positivo da população negra. Por mais que exista no contexto atual um crescimento importante no que diz respeito às ações políticas e pesquisas sobre o tema, a hegemonia branca ainda ocupa um lugar de destaque.

Com um passado colonial capaz de configurar um sistema hierárquico de dominação que se reflete ainda sobre as estruturas atuais do país, permite-se ainda a manutenção de estruturas de poder e opressão que se moldam e se adaptam às mudanças, ganhando um caráter perverso, pois quase imperceptível. Essa sutileza cruel possibilita a permanência de relações desiguais, excludentes e violentas, capazes de atingir sobremaneira os grupos e pessoas que vivem a intersecção em seus próprios corpos quando negras, indígenas, pobres e mulheres.

Logo, escolas e universidades são lugares de construção do pensamento, não só no aspecto intelectual, mas na dimensão da relação humana, pois refletem problemáticas históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas que compõem nosso contexto. Nesse sentido, causam impactos importantes em nossas formações e sobre nossas subjetividades. As instituições de ensino compõem essa rede social na qual compartilhamos - consciente e inconscientemente - compreensões sobre determinados assuntos, que muitas vezes podem trazer visões limitadas porque únicas ou hegemônicas da realidade social. É o caso das narrativas que se reproduzem culturalmente e que moldam o inconsciente coletivo, no que tange afirmações sobre o que seja beleza, inteligência, excelência e mérito acadêmico.

O que ocorre nas experiências de estágios aqui analisadas revela o quanto esse imaginário atravessa docentes e discentes nas instituições, julgando os corpos das jovens negras antes mesmo de suas práticas de ensino de História serem concretizadas. Por vezes, tais ações aparentemente inofensivas perpetuam-se no imaginário social através de configurações discriminatórias em representações de pessoas negras em posições de inferioridade, negatividade e vitimização na história, literatura ou artes, determinando seu lugar como unicamente de menoridade, servidão e marginalização. Este imaginário social, consciente e inconsciente comum, faz parte da constituição social, política e ideológica da

⁷ SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

sociedade em que vivemos. Conforme Sílvio Luiz de Almeida (2018), tal imaginário está associado ao racismo institucional. Vejamos:

[...] para visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente. [...] Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir (ALMEIDA, 2018. p.50).

Os corpos das jovens negras, carregados de suas subjetividades, ao ingressarem numa instituição educativa universitária marcada por imaginários e práticas cotidianas que operam com a clivagem racial, podem sofrer os impactos desses episódios cotidianos de discriminação de raça vinculada ao de gênero. Meu estudo e minhas experiências demonstram que podemos também submergir às violências que o racismo nos impõe e, por vezes, reproduzi-lo individualmente, pois atuamos em instituições com mecanismos que dão condições para a manutenção do racismo. Essa reflexão pode parecer contraditória com o fato da existência de políticas como a de cotas, instituída pela Lei Federal nº 12.711/2012, já em prática na UFRGS desde 2008, demonstrando certa abertura ao diálogo e preocupação com a diversidade social e étnico-racial e social nas instituições públicas. Rememoro, porém, que as cotas são fruto do sistema de ações afirmativas alcançado através da luta de movimentos e mobilização de pessoas negras, portanto, movimentos endógenos que alcançam o interior da instituição, mas em contextos de rompimentos lentos de imaginários e práticas racistas em operação contínua e de longa duração.

A universidade ainda é um vetor que comporta ideias racistas e isso se manifesta também através dos instrumentos de acesso e de permanência, atuantes por muitos anos e, de certa forma, ainda em operação através da ideia de meritocracia. Conforme Sílvio Almeida,

a meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário, que em geral, associa

competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (ALMEIDA, 2018, p.63).

A universidade também faz parte da estrutura social racista, logo, tem aspectos a serem transformados. Trago um exemplo de um relato de uma colaboradora, ao narrar o conselho de um parente sobre sua inserção na vida universitária:

"Filha, você tem que ser duas vezes melhor"! Esse era o discurso que meu pai sempre teve, então ele teve sempre uma pressão muito forte em cima da gente, que era... tu tem que ser duas vezes melhor, tu tem que estudar duas vezes melhor, tu tem que tirar notas maravilhosas.[...] a estratégia familiar era sempre assim, você vai ser a melhor, tu vai ter que se esforçar mais, nunca era suficiente o que tu fizesse, sempre tinha que fazer mais, e esse fazer mais hoje em dia eu entendo que é na perspectiva de que ele (pai) sabia que quando eu saísse para o mundo simplesmente ser quem eu sou não vai ser o suficiente, no fim das contas a primeira coisa que vai ser levada em conta é o meu tom de pele.[...] (Colaboradora número 5).

Tal narrativa se soma à análise empreendida até o momento, acerca de como o racismo opera cotidianamente nas trajetórias individuais e nas oportunidades dentro das instituições. Evidencia a necessidade de compreensão de que a experiência do estágio docente do curso de História se diferencia na prática das estudantes negras. Restabelece a importância de interseccionar a trajetória das mulheres negras, cujas vivências entrelaçam sexismo e racismo, ambos fenômenos históricos e culturais que atravessam práticas sociais. O relato da colaboradora reitera esse imaginário social que se fixa sobre as jovens negras através da constante necessidade de provar sua dignidade, merecimento ou mesmo direito de ocupar determinados espaços, como a docência. Tal necessidade imposta pelos padrões da normatização branca tendem a diminuir nossa humanidade, determinando uma constante busca de nos tornarmos melhores, um melhor que é praticamente inalcançável e extremamente exigente.

Afinal, não podemos esquecer que instituições são compostas por pessoas que igualmente se condicionam pelo sistema em que se inserem. O ensino superior não está ileso da reprodução do racismo e também cumpre papel tanto no questionamento quanto na perpetuação das práticas culturais e dos imaginários sociais racistas e racializados. Portanto, nós estudantes do ensino de História, negras e negros, não estamos nesses ambientes

totalmente munidos de todas as condições para enfrentarmos e respondermos a tudo e a todos momentos em que o racismo se concretiza no cotidiano. Ao contrário, o racismo age sobre nossos corpos e subjetividades de forma tão potente, que antes de tudo temos que fazer um trabalho interno e intenso de desconstrução de tudo o que o racismo nos impôs e normalizou aos nossos olhos e consciência. Esse percurso não é fácil, é doloroso e, por vezes, é solitário, como pude observar no presente estudo. Com exceção das jovens articuladas com coletivos negros, a trajetória se faz em processos de solidão, desconforto e desconfiança, como será aprofundando no item 2.2 da leitura em andamento.

2.1. A disciplina de História entrelaçada com a educação antirracista

O fato de estar em posição de destaque numa instituição de ensino, a frente de uma disciplina que trata sobre a história da humanidade, reforça o nosso compromisso com uma educação antirracista, capaz de combater quaisquer formas de discriminação racial. As políticas afirmativas no campo dos currículos, implementadas a partir da homologação da Lei 10.639/2003, respaldam nossas ações, porém ainda há obstáculos a enfrentar, relativos às atitudes de morosidade cotidiana, capazes de negar, invalidar e deslegitimar a importância do cumprimento das mesmas nas instituições educativas.

E não somente o contexto institucional se apresenta como obstáculo, mas nossas singularidades também, pois estamos em um constante processo de desconstrução e aprendizado, que nem sempre está sob amparo das instituições às quais pertencemos, sejam familiares ou educacionais. O processo é dificultoso para pessoas negras, pois lidamos com o externo e o interno, uma vez que nos constituímos como corpo estranho em quaisquer lugares de poder representativo em nossa sociedade, incluindo salas de aula. Essa sensação de não pertencimento contínuo que nos acompanha é um sintoma da ação do racismo sobre nossas subjetividades, mesmo quando numa instituição de grande reconhecimento como a UFRGS, em situações de tutela de professores, como nos estágios obrigatórios. Assim, o processo da prática docente acaba tornando-se não somente um período de aprendizagem, mas um ciclo de experiências diversas que tende a nos colocar em posições em que se faz necessário expurgar o racismo que impregna nossos corpos e mentes. Tal expurgo é muito pessoal e não depende somente de nossa vontade, mas de toda uma rede que nos envolve e permite que possamos iniciar esse processo de consciência e autoconhecimento.

A disciplina de História na escola e o próprio curso de formação nessa área, conforme observei no estudo, são mecanismos de extrema importância para o despertar reflexivo sobre

a questão racial, quando esse processo não se inicia no seio familiar, religioso ou em outro ciclo social como coletivos, espaços culturais. Ambos têm compromisso legal com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Algumas instituições não acadêmicas, como coletivos de pessoas negras, fortalecem as identidades de forma positiva, o que nem sempre significa o preparo e a compreensão sobre a realidade institucional das comunidades escolares e universitárias, mas contribuem muito para o amparo psicológico e o cuidado do “tornar-se negro” (SOUZA, 1983).

O fortalecimento positivo das pessoas negras exige lidar com sua linguagem corporal, estética, oral e escrita, o que configura um desafio na escola e na universidade, pois implica no diálogo com epistemologias não hegemônicas. Penso que bell hooks nos dá pistas para a realização deste diálogo. A autora descreve a educação como elemento de revolução para as pessoas negras (HOOKS, 2013).

A educação antirracista deve ser compreendida como contribuição essencial para o combate às estruturas históricas discriminatórias por clivagem racial e compromete-se com ações de enfrentamento aos modelos educacionais que sistematicamente mantêm a hegemonia de pensamento branco eurocêntrico. A EREER fundamenta-se no pensamento emancipatório e pressupõe a liberdade para todas as pessoas.

Para melhor compreender o impacto de uma educação antirracista e acolhedora devemos conhecer a forma de pensar e de viver de pessoas não brancas. Grandes nomes na área da educação nos oferecem a possibilidade de análise do impacto de uma educação antirracista a partir de suas próprias trajetórias de pessoas negras, como é o caso de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora fundamental na análise aqui empreendida. A autora, filha de professora, desde cedo teve contato com livros e com distintas dinâmicas empregadas por pessoas negras para inscreverem-se em espaços de escolarização. Sua mãe foi uma das poucas professoras negras na rede pública estadual onde lecionava e atuava na escolarização de empregadas domésticas não alfabetizadas, forjando no seio familiar as bases éticas do caminho que a intelectual percorreria como professora, pesquisadora e acadêmica. Destaco seu relato a seguir:

No Aplicação, enquanto lá fui professora, somente mais duas colegas, também professoras de Francês, eram negras: a Tânia Affonsina e a Maria Heonisa. No Sévigné, fomos três: Elvira, Abrilina e eu. A presença de professoras e professores negros nos estabelecimentos de ensino não se ampliara, comparativamente aos meus tempos de criança (SILVA, 2011, p.43).

Ser estudante do curso de licenciatura de História nos compromete ainda mais com o dever de desempenhar uma educação antirracista, pois enquanto pessoas negras a luta contra o racismo toma lugar em nossas vidas, estando nós conscientes ou não de sua interferência em nossas vivências. Ao mesmo tempo em que o curso é um espaço de aprendizado e conhecimento, também é de conflitos e lutas que englobam a intersecção entre raça, classe e gênero.

Somos pessoas estudando História, em formação para ensinarmos essa disciplina escolar, ao mesmo tempo que vivemos num país com um histórico de 300 anos de escravização, apagamento e exclusão social de vidas negras, assim como, de uma forte violência de gênero. Destaco que compreendi que ainda é difícil o cotidiano das jovens negras em ambientes escolarizados e acadêmicos, mesmo após as conquistas que culminam com as políticas afirmativas, pois ainda assim, enfrentam cotidianamente o preconceito e discriminação. Isso reforça a necessidade de entrelaçar EREER e ensino de História, nas dimensões cognitivas e atitudinais.

Em relação às mulheres negras, estar no lugar de docente para lidar com tais questões é um desafio dobrado e exige estratégias diferenciadas, por exemplo, para lidar com o racismo institucional.

O racismo institucional é uma abordagem que revela um caráter maior e complexo da sistemática discriminatória inerente às práticas racistas. Conforme Silvio Luiz de Almeida:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações, mas não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (ALMEIDA, 2018, p.36).

As instituições como parte de um mecanismo social, contribuem para a manutenção de condições e padrões sociais, e nos ambientes de ensino essa regra não se altera, porém, tais espaços têm também a possibilidade de abertura às mudanças condicionadas pela presença e ação negra dentro das mesmas.

Quando jovens negras adentram práticas docentes no ensino de História, tuteladas por escola, universidade e professores, estão submersas em possíveis ações discriminatórias corriqueiras, capazes de ganhar ou não um caráter normativo dentro de suas experiências. Por vezes, suas singularidades e vivências anteriores também podem apresentar-se como obstáculos, pois o fato de serem mulheres negras não significa saberem sempre lidar com questões referentes à raça, racismo, sexismo e machismo.

A História como ciência tem seus mecanismos e métodos. Segue um modelo sistêmico em seu modo de operar, mesmo quando apresentado de forma interdisciplinar. Tal modelo não é neutro, mas fruto de escolhas das pessoas que compõem a comunidade e que disputam entre si teorias e metodologias. No contexto brasileiro, defendo que o processo de ensino não pode se esquivar de escolher o enfrentamento da problemática racial que envolve os fenômenos do passado e do presente no país.

É extremamente importante e emergente, principalmente no contexto de mudanças nas práticas educacionais que buscam romper com paradigmas excludentes e de história única, que o ensino de História contemple a diversidade étnico-racial e de gênero. Pois a História tem um papel social importante a cumprir quando entrelaçada com a Educação, que é também o de fomentar novas práticas de ensino, novos caminhos, epistemologias e compreensões da humanidade em sua complexidade.

Quando estamos diante dessa possibilidade de diálogo com a diversidade que a História pode nos proporcionar, é possível compreender a disciplina para além do debate acadêmico na sua dimensão cognitiva, apreciando as oportunidades que a mesma nos proporciona em seu aspecto relacional e atitudinal, conforme as DCNERER (2004). Tais Diretrizes apontam para a busca de novos percursos e práticas capazes de lançar olhares para outras narrativas históricas não hegemônicas (brancas, masculinas, eurocentradas, colonizadas). Estas narrativas são estratégicas para tornar a disciplina de História um espaço de fortalecimento da autoestima e da positividade das trajetórias dos (as) estudantes negros (as). Acessando alguns planos de aulas de estágios docentes de nossas colaboradoras, foi possível observar a busca das jovens negras por proporcionar aulas de História com acesso à pluralidade em termos de currículo descolonizado e centrado em conteúdo de história africana e afro-brasileira.

A diversidade de conteúdos históricos a serem ensinados e nosso olhar sobre eles, fazem toda diferença quando se trata de abordar temáticas e práticas tão controversas e violentas como o racismo. Destaco nos planos de aulas analisados, o fato de que trabalhar a diversidade étnico-racial é possível, mesmo diante das nossas limitações, e que ainda cabe a

nós, com as parcerias com alguns colegas e professores, a busca da desconstrução dos paradigmas que nos limitam. A Educação das Relações Étnico-Raciais é uma ação afirmativa no campo do currículo e atinge diretamente o ensino de História, embora as DCNERER apontem para o fato de que ela seja um tema transversal que atinge obrigatoriamente todas as áreas do conhecimento científico. Temos um desafio interno que é articular a ERER na nossa ação docente como um todo e não apenas reduzindo-a à uma temática ou conteúdo.

Minha revisão de literatura sobre estudos acerca de abordagens étnico-raciais em planos de ensino em estágios docentes (FRANK, 2019; MEINERZ, GOLEMBIEWSKI & OYARZABAL, 2018), me fez ver que o conteúdo proposto pelo professor titular na escola é um elemento que por vezes dificulta as abordagens do professor em formação, no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Destaco que desenvolver estratégias que proporcionem um debate racial é uma habilidade a ser desenvolvida na formação docente e aparece como dificuldade recorrente tanto no ensino escolar quanto no universitário. Um exemplo que podemos destacar é o conteúdo relacionado à história dos povos antigos, em geral destacados no estudo de Grécia e Roma, conhecimentos desprovidos na formação em geral de um debate em perspectiva étnica ou racial. O conteúdo da Grécia Antiga em perspectiva de educação das relações étnico-raciais foi abordado no TCC de Eduardo Klock Frank (2019). O TCC foi intitulado “*A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História da Grécia Antiga, em uma Perspectiva Afro-asiática: Uma Revisão parcial dos Livros Didáticos de História aprovados pelo PNLD no Triênio de 2017-2019, destinados ao 6º Ano do Ensino Fundamental*”, apresentando uma análise da construção historiográfica que mantém aspectos eurocêntricos e racistas em suas abordagens e limitações no olhar sobre os não europeus.

A exemplo de Eduardo Frank, duas de nossas colaboradoras, através de seus planos de aulas, apresentaram e abordaram conteúdos de História em que a temática racial se encontra presente de alguma forma, o que impacta o ensino de maneira positiva, pois contempla a ideia da uma educação antirracista.

Trago aqui um exemplo retirado da análise de alguns planos de ensino de uma colaboradora do estudo. Trata-se de uma atividade desenvolvida em sala de aula durante estágio do ensino médio, com uma turma do primeiro ano, realizada na prática docente do estágio docente obrigatório do curso de História da UFRGS, no ano de 2019. A Colaboradora 4, tinha o desafio de ensinar sobre o Egito Antigo. O plano trouxe estudo sobre a Núbia, enfatizando a África e a diversidade existente no continente desde a antiguidade. Destaco que no conteúdo da história da África foi explorado o conceito de civilização, problematizando o

eurocentrismo. As atividades pedagógicas e o relato mostraram um processo que não se restringiu à uma aula expositiva, mas que fomentou debates e inclusão dos estudantes no pensamento crítico sobre como se olha a África e a negritude presente nela e no Brasil.

Em atividade descrita em documento de planejamento (anexo 4), podemos observar que a proposta de maior participação dos alunos foi numa atividade de análise de um Samba-Enredo, que apresentava em sua letra referência à religiosidade de matriz africana, a partir das figuras femininas pertencentes a essa perspectiva sagrada. A descrição da atividade por si só se faz interessante pelo caráter educativo no que tange raça e gênero, pois permite ver a apresentação de outras formas de expressão religiosa, o significado do feminino presente na manifestação da religiosidade de matriz africana. A elaboração de conteúdos e atividades são elementos de extrema importância pois nos permitem uma interação maior com as turmas, assim como perceber problemáticas existentes, ao apresentarmos certos temas. Vejamos como a colaboradora 4 descreve o resultado de sua prática:

[...]A letra da música inicia-se abordando as entidades femininas das religiões de matrizes africanas. Foi questionado inicialmente pela professora quem eram essas entidades e o que elas significavam para as pessoas das comunidades religiosas e/ou simpatizantes. A partir das respostas que foram surgindo e ressaltando, apenas por parte das meninas da turma, percebeu-se que as alunas brancas se sentiram mais à vontade para falar sobre a temática do que a grande maioria das alunas negras. Estas últimas no decorrer do estágio haviam demonstrado em seus diálogos com o grande grupo e em particular com a professora, possuírem informações importantes sobre a temática e que talvez poderiam ter exposto em grande grupo, no entanto, não o fizeram[...]” (Relatório/Plano de Ensino da Colaboradora 4).

O planejamento, seguido de reflexão, expressa os questionamentos que a docente produz em sua prática, demonstrando que a dimensão cognitiva (debate de temas da história e cultura com ênfase no sagrado e no feminino na religiosidade de matriz africana) está indissociada da dimensão relacional (quem expressa publicamente, em aula, seus conhecimentos) em processos educativos. A atividade em análise não somente proporcionou a participação e debate entre a turma, mas revelou aspectos importantes quando tratamos de racismo e de relações étnico-raciais, tais como o silenciamento de pessoas negras. Pergunto: Por que as meninas negras se calaram? Sentiram-se silenciadas pelas colegas brancas? Não se

sentiram à vontade para falar sobre religiosidade? Como o racismo está presente e operante nesse silenciamento? Estas questões nos fazem refletir sobre como mulheres negras, docentes em processo de formação e mediadoras do ensino de História e da educação antirracista, escolhem alternativas para desenvolver um processo que acolha as subjetividades, os silenciamentos e os desconfortos. Acredito que questionamentos sejam parte do processo de desconstrução e construção de novos caminhos para a educação que contemple a diversidade racial e cultural presente em nosso país, e este processo inclui os desconfortos que essa jornada pode gerar.

A Colaboradora 3, em seu plano de ensino sobre o período da Primeira República do Brasil, apresentou numa de suas aulas o tema imigração, onde abordou a Colônia Africana em Porto Alegre. Ela criou possibilidades pedagógicas na perspectiva de conhecer a presença negra a partir da resistência e da luta por existir socialmente, através da formação de um espaço próprio para moradia, práticas culturais e religiosas, no quadro social excludente do pós-abolição. Esse plano contemplava a história positivada das pessoas negras, conforme previsto nas DCNERER (2004), da mesma forma que os planos da Colaboradora 4, apresentados anteriormente.

Com esses exemplos desejo reforçar que o estudo da História, dentro e fora do curso universitário, não só nos forma enquanto professores, mas também nos dá possibilidades de desconstruir e confrontar construções sociais negativadas sobre as pessoas negras, impostas pela ação do racismo que atinge nossas subjetividades. Tal ação ocorre muitas vezes através do desconforto e das ausências que os espaços escolares e universitários nos apresentam, como a falta de colegas e professores negros, o limitado uso de intelectuais negros nas referências de estudo, majoritariamente presentes em disciplinas eletivas ou em cursos específicos sobre temática racial. Essas ausências nos marcam de tal forma que acabamos por normalizar tais faltas e por vezes quase aceitamos um certo papel exótico dentro desses ambientes.

Em minha experiência como estudante do curso de História da UFRGS, tive poucos professores negros, mais precisamente dois e desejo citar ambos. A primeira, professora que ministrava uma cadeira Alternativa de Introdução à Sociologia, Professora Luciana Mello, e o segundo, professor na disciplina sobre História das Antigas Sociedades Africanas, Professor José Rivair Macedo. Destaco que o professor Rivair é um homem negro de pele clara e que não o reconheci como negro no contexto majoritariamente branco do curso de História. Na minha compreensão, ele também era uma pessoa branca como a maioria dos professores, e isso só foi rompido diante de sua auto declaração como negro numa aula. Essa atitude do

professor Rivair foi importante, pois serviu para minha reflexão pessoal sobre a normalização presente em meu olhar repleto de um imaginário sobre a universidade e sobre a docência como lugar pouco comum aos negros, logo, um lugar de brancos. A branquitude como norma social é estudada por autoras como Maria Aparecida Bento (2002) e nos leva a refletir sobre o apagamento de nossas singularidades como pessoas negras, na medida em que tornamos brancos aqueles que não são tão pretos ou retintos, pelo fato de estarem em lugares de poder nas hierarquias sociais ou institucionais. Essa é uma outra face do racismo em práticas cotidianas, o embranquecimento de nossos semelhantes.

O embranquecimento de pessoas negras compõe aspectos do colorismo, compreendido como uma forma de discriminação, um desdobramento do racismo, que cria uma hierarquização de fenótipos, sendo a tonalidade da pele um fator determinante para a ideia de pigmentocracia que esse conceito representa. O fenômeno do colorismo estabelece sobre as pessoas negras, principalmente sobre quem é fruto de relações inter-raciais, a ideia da proximidade do ideal de branquitude. Ou seja, quanto mais clara a cor da pele e a presença de traços físicos que sejam considerados próximos aos europeus e distantes de uma herança africana, maior a possibilidade de integração e aceitação social. E quanto mais retinta a pele e maiores os traços africanizados, maior a possibilidade de exclusão social. No contexto brasileiro, o colorismo continua presente e serve como um dos braços do racismo, pois nossa sociedade se estrutura sobre o mesmo. O colorismo faz com que associemos o tom de pele ao contexto que o indivíduo se apresenta, como na experiência exposta em relação ao professor Rivair, pois o embranqueci pelo fato dele ocupar um cargo importante num espaço educacional majoritariamente branco.

O ensino de História, quando comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais, tem muito a contribuir para os caminhos de memória e continuidade da resistência da população negra no Brasil. Pode favorecer o desenvolvimento identitário de subjetividades possibilitando que cada indivíduo consiga reconhecer em si e na sua ancestralidade os caminhos para a construção de uma estrutura psíquica harmoniosa (SOUZA, 1983). Nesse sentido, as instituições escolares e universitárias que atuam no campo do ensino de História têm o dever social e moral de contribuir para esse processo, proporcionando o acolhimento coletivo e individual das ainda poucas pessoas negras que as integram.

O contexto escolar se apresenta como algo que supera uma edificação ou um sistema formal, pois é também um espaço comunitário que se constrói em negociações onde as demandas cotidianas têm papel fundamental. Instituições educacionais como a escola, são espaços sociais e políticos de extrema importância para a formação intelectual e social dos

indivíduos. São estruturas compostas por diferentes pessoas com suas histórias familiares, crenças, posições sociais, políticas e econômicas. Ao adentrar este espaço, na qualidade de docentes, experimentamos a relação aluno/professor num lugar de poder central, de destaque e responsabilidade.

Nossa presença enquanto mulheres negras em sala de aula, ministrando conteúdo de História, tem um peso muito importante, pois pode representar possibilidades para jovens que durante sua vida escolar não se enxergam dentro deste espaço educacional e não imaginam traçar um caminho profissional ligado à área da educação ou de formação universitária. Nossa presença docente pode também gerar desconfortos, desconfianças e estranhamentos. Trago um exemplo que ficou marcado durante minha trajetória de estágio com um sexto ano em uma escola localizada na Vila Brasília, um entre os diferentes bairros pobres que compõem de Porto Alegre, com um público de alunos negros em grande quantidade. Ministramos aulas a um grupo composto de algumas meninas negras que a princípio pareciam querer desafiar nossa autoridade, mas aos poucos compreendemos nossa imagem refletida nelas. Tal compreensão se evidenciou quando algumas jovens começaram a soltar os cabelos para vir às aulas, exatamente como eu e minha colega fazíamos com os nossos, participando mais das nossas propostas e abordagens. Foi um reflexo positivo da nossa presença e representou muito para nós e para nosso trabalho. Em conexão com este exemplo, trago um trecho de uma fala de uma entrevistada:

[...]A gente sentia os olhares de algumas alunas, sabe, que tu via assim um brilho no olhar; talvez pela questão de se sentirem representadas, sabe, e mesmo por não apontar muitas questões raciais, mas simplesmente por ser uma pessoa que está na universidade, eu acho que eles conseguiram sentir uma proximidade, tipo... é possível, sabe?!Eu consegui sentir um pouco disso vindo de alguns alunos[...] (Colaboradora número 7).

Meu estudo conclui que a presença negra, mesmo quando não diretamente focada no debate racial, tem um peso para a construção de uma educação antirracista pela dimensão atitudinal e relacional da mesma, uma vez que está apresentando na prática o nosso pertencimento a qualquer espaço, inclusive os de poder como a docência em contexto escolar. Tal presença impacta o imaginário social presente neste espaço e atua sobre as construções culturalmente pré-estabelecidas, contribuindo para a formação de alunos brancos e principalmente de alunos negros.

Destaco novamente a trajetória das pessoas e comunidades negras na luta pela educação que reflete até nossas experiências atuais de ocupação de espaços escolares e universitários, fazendo-nos presentes em posição de educandos ou de destaque como docentes. Igualmente lembro que a população negra feminina traçou sua trajetória através da escolarização, indo contra a todo histórico social racista e sexista excludente, determinar novos lugares sociais para as pessoas negras. Tais lugares estavam determinados por uma política e economia de apagamento e violência apoiada sob o alicerce do racismo que estrutura nossa sociedade. Destaca-se o fato de que as mulheres negras são protagonistas nas ações pela educação de seus filhos e das suas coletividades (GOMES, 2017). Traçar uma análise histórica sobre a ação do movimento negro e seu papel político de luta sobre e inserção social e as conquistas pela educação da população negra se faz necessário para compreensão sobre as experiências negras nos espaços educacionais. Pois se trata de um processo histórico que através dos anos causou fortes mudanças nas bases educacionais do país, trazendo a diversidade e o debate racial para o campo educacional.

2.2. Impactos da ação de coletivos negros universitários: "me despertaram na graduação"

Na presente sessão, pretendo destacar a ação dos coletivos de estudantes negros nos espaços acadêmicos, demonstrando que eles constroem resistências ao racismo institucional e questionamentos às próprias abordagens hegemônicas sobre os conteúdos históricos no currículo do curso de História da UFRGS.

Atualmente a ação de coletivos, mesmo de forma discreta, estão presentes na trajetória de muitos estudantes proporcionando vivências novas, trocas e aprendizados que contribuem tanto para formação acadêmica quanto para o desenvolvimento pessoal identitário. Mesmo aqueles estudantes que simplesmente acabam tendo contato esporádico com seus membros, sem participar ativamente dos coletivos, destacam aprendizagens substantivas, conforme conta uma colaboradora:

[...]Eu não fiz parte oficialmente, assim, mas eu ia em algumas reuniões... e conhecia as pessoas, eu tinha amigos que compuseram o Negração, e fui aos debates que o Negração trazia e o Balanta depois também... sobre a importância de reivindicar o espaço na universidade, a denúncia de como a

universidade produzia um conhecimento eurocêntrico, como reproduzia esse racismo da sociedade nos estudos[...] (Colaboradora 1).

A Colaboradora 1 destaca sua experiência indireta com os coletivos, através das atividades que os mesmos proporcionaram, afirmando o papel político fundamental da mesma para seu processo de formação enquanto uma mulher negra dentro de um espaço educacional majoritariamente branco. Defendo que a autonomia é um componente que marca a ação dos coletivos como agentes educadores que independem dos espaços formais acadêmicos para a construção de suas intelectualidades e aprendizados. Vejamos mais um relato nessa perspectiva:

Não, eu nunca participei de nenhum coletivo, nenhum coletivo de esquerda, nenhum coletivo negro dentro da universidade, mas eu tive contato com pessoas que já participaram, e de certa forma indiretamente, né, acho que...serviu como base né, para essa consciência que a gente atinge né, que a gente atingiu na universidade né..... Mas diretamente nunca participei, inclusive quando eu entrei na universidade tinha uma crítica muito forte aos coletivos e talvez isso tenha me bloqueado[...] (Colaboradora 4).

Podemos observar em ambos os relatos que os coletivos não têm sua atuação ligada diretamente ao espaço universitário, mas se fazem presentes através dos seus membros que levam suas vivências para esses espaços educativos. Estas experiências enriquecem as trocas sociais e intelectuais que a presença negra na universidade proporciona, num ambiente marcado pela intelectualidade eurocêntrica e branca, fortalecendo o conhecimento e as subjetividades negras, construindo acolhimentos.

A luta pela escolarização da comunidade negra sempre foi pauta presente nos movimentos políticos e sociais da comunidade. Portanto, mesmo com o racismo estrutural presente em várias esferas da nossa sociedade, incluindo instituições educacionais, resistências potentes foram sendo construídas. A escola também deve ser compreendida como um espaço de possibilidades, aprendizagem, emancipação e acolhimento. E isso permanece até hoje, conforme percebi no TCC, o movimento permanece acolhendo e se organizando na universidade para garantir a qualidade da presença das pessoas nesse espaço de racismo cotidiano e institucional.

Segundo estudo de Rita dos Santos Camisolão (2019), sobre as trajetórias de permanência de estudantes negros na UFRGS, o acolhimento é majoritariamente feito por coletivos sociais, em conjunto com outras iniciativas isoladas e não de gestão institucional. Tais coletivos atuam para que estes estudantes negros, em especial oriundos de políticas afirmativas, tenham maior possibilidade de permanecer no ambiente acadêmico e de chegar à conclusão de sua formação inicial em distintos cursos. O acolhimento, conforme a pesquisadora, trata-se de uma forma de comunicação entre esses indivíduos, que resulta em trocas de experiências e ações de combate à discriminação racial, assim como em uma melhor trajetória desses sujeitos dentro do espaço acadêmico.

Nesse lugar de corpo estranho dentro da universidade, o estudante negro descobre a possibilidade de, conjuntamente com seus pares que o acolhem, desempenhar um papel de extrema importância individual e institucional. Conforme Camisolão (2019):

Nosso outsider within tem como vantagem a possibilidade de olhar tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora do espaço acadêmico, de modo a se constituir num importante interlocutor com seus iguais, no processo de inclusão na academia. É também um elemento fundamental no sentido de trazer à luz questões ainda invisíveis para a universidade, sendo um propulsor de ações, programas ou políticas que possam contribuir para uma melhor permanência do estudante cotista na universidade em seu processo de formação acadêmica (CAMISOLÃO, 2019, p52).

Os coletivos exercem não só o acolhimento, mas também a possibilidade do desenvolvimento subjetivo saudável e positivado, conjuntamente com a autonomia emocional diante da experiência universitária que pode ser dolorosa e repleta de discriminações interseccionadas. Os relatos mostram que as jovens negras percebem a imposição, por parte da instituição e da maioria de corpo docente, discente e técnico, de uma rotina que contempla majoritariamente os alunos brancos. Por outro lado, destaca-se que mesmo quando não oferecida diretamente uma proposta que se materializa através de ações de acolhimento aos alunos, ainda assim a universidade proporciona um espaço de trocas e conhecimento que de alguma forma alcançam e agregam para experiência dos alunos negros. Esse espaço de possibilidades é o que em comum é observado pelas colaboradoras durante as entrevistas, na perspectiva dos encontros que a universidade proporcionou, capazes de contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento enquanto estudante negra, pelas trocas, dicas e acolhidas.

A luta pela escolarização da comunidade negra, é algo marcante em sua trajetória histórica enquanto movimento social e político da comunidade. Que permanecem construindo novas possibilidades de práticas cotidianas de enfrentamento e resistência diante ao racismo estrutural presente em várias instituições sociais.

2.2. Impactos da família e da escola na formação das jovens negras em formação inicial

Escola e família, segundo estudos sociológicos, são instituições socializadoras, que se destacam por inserir os indivíduos nas regras e normativas da sociedade mais ampla. Em sociedades plurais e racistas essa socialização é complexa e desigual. Segundo Meinerz (2005) a socialização e a sociabilidade se distinguem, a primeira leva o indivíduo a adaptar-se, por obrigação, às leis e normas de convívio social geral, enquanto a segunda possui um caráter mais espontâneo, constituído pelas interações por opção individual. Nessa relação de construção de socializações adaptadoras à vida social é que vou analisar o impacto da escola e da família, como instituições sociais capazes de lidar ou romper com o racismo. Vejamos um exemplo:

Então... eu sempre soube né, que era negra, porque sou uma negra retinta, então dessa forma não havia dúvidas sobre isso para mim. Em casa assim, nas relações familiares isso não era muito debatido, isso não era discutido assim, não havia debate racial na minha casa, éramos todos negros[...]. Então eu acho que talvez foi a partir da graduação, da faculdade, através de leituras, através da convivência com outros colegas negros também que eu fui me reafirmando, assim enquanto uma mulher negra[...] (Colaboradora 1).

O racismo opera no indivíduo, na instituição e na estrutura social, mas é na esfera individual e na subjetividade que se expressa com mais força cotidianamente. E esses episódios de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) e institucional (ALMEIDA, 2028) são enfrentados de distintas formas, conforme a pessoa e sua experiência com instituições como a família e as comunidades organizadas. As experiências familiares geram a capacidade de responder e de dialogar sobre esses episódios. Anteriormente destaquei também a importância do contato com coletivos negros na universidade, para algumas estudantes que colaboraram na pesquisa.

A família é a base inicial do reconhecimento do ser negro em sua dimensão social, sendo um importante espaço para o lidar com os desafios presentes nessa diferenciação que impacta nossas vivências cotidianas. Porém, devemos ter em mente que não partimos do mesmo lugar, logo, a base familiar se diferencia e nos prepara distintamente, conforme suas condições, para lidar com as questões de racismo e sexismo. Ela não nos blinda das influências externas estabelecidas na cultura já constituída e estruturada com base no racismo.

A seguir tratarei das experiências nas relações familiares como fonte de fortalecimento identitário importante para a formação das estudantes negras que colaboraram com a pesquisa. Vejamos:

[...]Meu pai também é um exemplo, teve já várias situações comigo presente desde pequena que eu observei que... de estar em alguns lugares que talvez a nossa família não fosse bem-vinda pela cor ou coisa do tipo, mas ele nunca demonstrou que isso fosse impedimento. E isso eu levo muito para mim, que eu não vou deixar de ir em algum lugar ou me comportar de forma diferente para me encaixar por causa do tom da minha pele[...] Daí eu acho que dá família, no geral, aprendi que a nossa pele, nosso corpo, nunca vai ser um impedimento para estarmos em algum lugar. [...] (Colaboradora 3).

A importância do relato acima é destacar que mesmo que o debate racial não se dê de forma explícita na família da colaboradora, houve uma forma muito combativa de lidar com o racismo através de ações como frequentar espaços em que aparentemente não eram bem-vindos, e isso construiu sua identidade.

Ao ouvir as estudantes, o que ficou muito evidente foi a falta de uma base familiar consistente do ponto de vista educativo para a consciência racial e o combate ao racismo, reincidindo relatos de poucos diálogos sobre impacto da discriminação racial sobre suas vivências. Penso que muitas de nós aprendemos na prática cotidiana, em relações que estabelecemos, sobre como o racismo se faz presente e interfere em nossas vidas.

Há uma pluralidade de experiências familiares negras, onde as uniões inter-raciais criam vivências instigantes num contexto de cotidiano social racializado e racista, como é o caso brasileiro. Agrega-se a isso, o fato de que existe a matriz feminina na responsabilidade pela criança. Vejamos o relato de duas jovens que nascem em famílias de união inter-racial:

Sou filha de uma mulher branca com um homem negro, mas não tive contato com meu pai[...]fui criada com minha família materna[...] com sete anos minha mãe me contou porque eu era tão diferente[...]Por ser uma mulher branca todo mundo acha que ela queria que eu alisasse o cabelo, e foi bem ao contrário. Eu sempre quis alisar o cabelo, sempre quis alisar o cabelo, e ela nunca deixava, (colaboradora repetindo a fala da mãe): “não, tu não vais estragar teus cabelos”. E deixa quando eu tiver um emprego, quando for maior de idade vou comprar minha chapinha, e dito e feito foi a primeira coisa que eu comecei a trabalhar no estágio, a primeira coisa que comprei foi uma chapinha, e ela sempre braba com isso. Mas em relação a situações de racismo ela não sabia muito bem como lidar e nem eu falava para ela[...] (Colaboradora 2).

Tal relato expressa com potência o debate de como o racismo opera em todos nós, na qualidade de indivíduos nascidos e desenvolvidos em instituições estruturadas sob crenças em que os padrões de beleza e de inteligência são brancos. Também anuncia a complexidade dessas operações, pois elas não são únicas e homogêneas. Neste caso, é a mãe branca que deseja a manutenção da beleza negra dos cachos e a filha que ainda persiste na busca do ideal imposto pela supremacia branca.

Sigo com outra narrativa:

[...]Eu tenho como importantes na minha construção para a mulher que sou hoje, as minhas tias por parte de mãe, acho que todas se autodeclararam negras, mesmo tendo algumas com a pele clara, bem mais clara, elas se auto identificam como negras e... são mulheres muito fortes, seguras de si em suas próprias peles, e... dá para se dizer que elas nunca demonstraram ou deram a entender que a cor da pele poderia ser um impedimento pra alguma coisa. Cada uma teve sua trajetória, algumas estudaram e tiveram uma profissão, a maioria terminou os estudos sei lá na quarta, terceira série.... Depois mais velhas se casaram e tal, tiveram filhos, mas mesmo assim são mulheres muito fortes para mim, sempre tive elas como exemplo [.....] (Colaboradora 3)

A experiência familiar da colaboradora 3 apresenta um ponto muito presente nos debates atuais sobre negritude, que é a diversidade existente entre essa parcela da população, e o quanto esse reconhecimento é um fator de fortalecimento identitário, como relatado acima.

As tias negras de pele clara poderiam recorrer a uma possível passabilidade social pelo tom de pele mais claro, porém optam pela auto declaração e reconhecimento enquanto mulheres negras, o que nos leva a refletir sobre consciência identitária.

A cor da pele é um marcador social determinante na classificação étnico-racial entre os indivíduos, fruto de ideologias racialistas que tem o fenótipo como determinante para a distinção entre grupos e pessoas. Segundo Silva (2017),

a inclusão da cor da pele como elemento para distinguir a raça humana foi proposta pelo fisiologista e antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) e utilizada a partir do século XVIII. Ele utilizava a relação entre a cor da pele e a região geográfica de origem para classificá-las em: branca ou casuarina; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Assim, essa classificação se tornou operante no Brasil e em outros países (SILVA, 2017. p.1).

O Brasil, a partir do projeto colonizador português e na sequência das opções políticas das elites locais, destaca-se pelo impacto da implementação de políticas imigratórias, especialmente entre os séculos XIX e XX, fundadas num projeto de embranquecimento da população do país. A preocupação da elite brasileira do período era a formação de uma nação aos moldes europeus, com a extinção da existência negra e ameríndia. Amparada por uma pseudociência fundada em estudos racialistas, defendia ideias de eugenia, de darwinismo social e de superioridade racial. Logo, o ideal do embranquecimento através da miscigenação, resultou no financiamento brasileiro da vinda de imigrantes europeus para o país.

Tal exaltação da miscigenação dá lugar ao mito da democracia racial fundamentada na abordagem do nascimento dos mestiços, ou dos negros de pele clara. A miscigenação que surge como um projeto de extermínio negro, hoje é uma realidade marcante da identidade do nosso país, o que contribui para a camuflagem de desigualdades e conflitos raciais existentes, assim como dos desdobramentos do racismo e do colorismo. Por isso a autodeclaração é algo de grande significado, uma vez que exige do sujeito um diálogo consigo mesmo e com seus pares sobre o tema da cor da pele vinculado à raça como construção social.

O colorismo, como mecanismo avaliativo de hetero identificação, por vezes atribui ou não negritude a uma pessoa, através de parâmetros estéticos externos, contribuindo para o apagamento racial de indivíduos negros de pele clara, ao buscar embranquecer os mesmos. Reforça-se a marginalização dos negros de pele retinta e de muitos aspectos relacionados à

ancestralidade africana, fazendo da branquitude a norma. Conforme Alessandra Devulsky (2021),

[...] ser branco no Brasil significa assim, estar livre de qualquer parâmetro avaliativo do colorismo. Explica-se: ser branco é ser norma, posto que estar imbuído da identidade negra significa estar constituído de um ou de vários elementos desviantes daquilo que é normal. O que passa abaixo do radar racial é, portanto, um conjunto de características que, de modo uníssono, não deixem dúvidas de que um determinado sujeito seja branco ou suas origens dissociadas, ao menos fenotipicamente, do que convencionou compreender como branco, ou europeu (DEVULSKY, 2021, p.23).

Reitero que a identificação das tias negras de pele clara da colaboradora 3 é representativa em sua formação familiar e pessoal, pois desconstitui ideias de valorização do branco como melhor e reafirma a positividade de sua identidade negra e a valorização de sua ancestralidade. Isso rompe ou quebra os tentáculos do colorismo sobre suas vivências, movimento importante no contexto brasileiro de apagamento e marginalização negra.

Assim, as relações familiares impactam tanto de forma positiva como de forma negativa a construção de uma relação saudável e não violenta com os corpos e mentes das estudantes negras, evidenciando-se a importância do diálogo sobre as vivências de cada uma.

As experiências escolares, um dos primeiros espaços de socialização fora do meio familiar, também aparecem como espaço de violências ou de posituação da identidade negra, conforme algumas das memórias das entrevistadas. Eliane dos Santos Cavalheiro (2017) tem um importante estudo em que apresenta a intersecção entre escola e família, tanto nas vivências de negros quanto de brancos, centrada na análise da experimentação do silêncio sobre o racismo e suas violências diárias⁸. Ela aprofunda a categoria do silêncio junto com a ideia de que, em muitos casos, nem mesmo se consegue pronunciar a palavra negro. A pronúncia como algo que instituiu é abordada por Grada Kilomba (2019) também, além da observação de que o silêncio consente com a dor, portanto é uma forma de violência.

As experiências compartilhadas a seguir destacam questões que marcam a vivência negra na educação escolar, e evidenciam as instituições de ensino em seu aspecto estrutural reprodutor de apreensões sociais discriminatórias para com pessoas negras. Torna-se mais explícita a importância de políticas afirmativas no campo do currículo, como a ERER, que inserem o dever de uma educação antirracista para a disciplina de História, destacadamente

⁸ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017.

pelo comprometimento de tal ciência com eventos que marcam a trajetória de nossa humanidade. Vejamos um relato sobre o vivido na escola:

[...]O que mais tenho de referência sobre a questão racial na escola não são debates ou políticas afirmativas, mas são casos de racismo, assim mesmo... dos colegas às vezes, de alguma professora, que não necessariamente fazia a injúria racial, mas na forma de tratamento[...] (Colaboradora 1).

O espaço escolar, quando não o familiar, é o primeiro lugar em que nos vemos reconhecidos como negros. A escola nos apresenta de forma violenta o ser negro, através da estereotipia e das construções de narrativas históricas de uma visão hegemônica eurocêntrica e branca. Isso contribui para a reprodução de relações raciais de poder vigentes em nosso modelo social, assim se entrelaçando com as práticas de conhecimento que também emergem desse poder racial e modelam as instituições de ensino (KILOMBA, 2019). Esta configuração, que ainda é majoritária, contribui para o presente imaginário social comum que atribui a pessoas negras uma série de estereótipos que a desqualificam, desumanizam e colocam à prova suas capacidades.

Nos relatos das colaboradoras 1 e 5, reincidiu a tendência de que sua escolarização não contemplou uma positivação de sua presença feminina negra, pois o racismo se fez presente, através do não acolhimento do profissional de ensino e da falta de empatia. A falta de didática ao tratar temas sensíveis para as pessoas negras, como a escravização, processo que marca ainda nossas existências, com as consequências e danos de tal processo histórico, e que pode nos colocar em situação desconfortável, aparece no relato a seguir:

[...] Foi um ambiente bem difícil, porque eu fiz meu fundamental em escola particular[...] tive que lidar com o fato de ser na maioria das vezes a única menina negra dentro da sala de aula. Complicado, porque de certa forma quando emergia no colégio o tema do racismo era quase como se tivesse um farol em cima de mim, era um mal-estar [...] (Colaboradora 5).

Os relatos evidenciam a importância das políticas afirmativas no campo da educação, pois viabilizam que as novas gerações possam dialogar sobre as relações étnico-raciais que estabelecemos entre nós nos cotidianos institucionais.

A EREER como ação afirmativa no campo dos currículos, decorre de um movimento que toma força a partir do início do século XXI. Em 2001, o mito da democracia racial foi desmentido oficialmente pelo Estado Brasileiro, na Conferência de Durban/África do Sul, momento em que se reconheceu internacionalmente o racismo no país e decidiu-se pela adoção de políticas afirmativas. Decorreram dos acordos assinados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban/ África do Sul, os marcos legais da EREER como o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as DCNERER.

A prática docente do Estágio Obrigatório do Ensino de História agrega um valor muito importante para quem viveu experiências conflituosa no espaço escolar, pois o corpo que antes foi oprimido nesse espaço, agora se apresenta num lugar de destaque e poder, capaz de educar positivamente para as relações étnico-raciais. Nela, a estudante negra tenta praticar a EREER e romper com o modelo social eurocêntrico e branco, a partir de sua ação pedagógica, sua presença ética e estética. Suas práticas contribuem para o rompimento do mito da democracia racial, já oficialmente desmentido pelo Estado brasileiro.

O mito da mestiçagem não violenta ainda hoje se reflete em nosso cotidiano, fazendo com que estejamos sempre alertas em busca da desconstrução e fortalecimento identitário tanto no campo das ideias, como no campo da representatividade política e social, pois apesar das mudanças e avanços que a luta negra nos proporcionou, o Brasil ainda é um país de supremacia branca. O branco ainda é apresentado como modelo ideal a ser seguido, igualmente seu projeto e história civilizatória é a referenciada como exemplo de humanidade. E romper com essa referência única e branca para a humanidade, torna-se desafio essencial para que consigamos agir na perspectiva do autocuidado e da resistência, em caminhos que nos permitam combater o racismo que estrutura nossa sociedade e as instituições que a compõem.

O percurso da consciência não se dá de forma fácil, ele inclui lidar com dores, ideias e pensamentos que racismo nos impõem, e que afetam nossas subjetividades, conforme destacado por Neusa Santos Souza. Destaco que:

a partir do momento em que o negro ganha consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura,

desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir seu ódio ao corpo negro (SOUZA, 1983, p.6).

Alcançar a consciência racial é também travar uma luta com toda a estigmatização e opressão que permeia nosso pensamento, limitando nosso modo de ser e existir. Levando em consideração a subjetividade de cada indivíduo negro, e como cada um de nós lida com o racismo, é preciso observar que independente de nossas diferenças o racismo age de forma violenta. Ressalto que não saber como agir ou desconstruir tais ideias também faz parte do processo de consciência, processo que pode ter um início, porém é contínuo ou não tem um fim a curto prazo, pois estamos lidando com uma estrutura e tudo o que ela agrega em si.

No caso em análise neste TCC, considero que quando uma aluna negra ingressa em uma instituição educacional, em um lugar de destaque, trazendo ou não conteúdo que contemple o debate étnico-racial, está se criando uma nova dinâmica. Estranhamentos e desconfortos acontecem no processo, pois o racismo institucional de alguma forma se manifesta, como vimos em exemplos ao longo do estudo.

Apesar do papel social destinado ao negro ao longo da história do país, o que se espera desta parcela da população diante ao racismo é sempre uma postura combativa e forte, o que soa contraditório com o modelo social e educacional brasileiro, predominantemente branco e eurocentrado.

As experiências aqui compartilhadas nos possibilitam refletir sobre o racismo institucional presente nas escolas, mas também o quão problemático é exigir de pessoas negras que saibam sempre agir contra o mesmo, pressupondo que são preparadas para isso nas instituições familiares, escolares e acadêmicas. O estudo demonstra que esse processo de preparação é composto de múltiplas variáveis, por vezes fortalecedoras e por vezes desestabilizadoras.

Trago um exemplo de uma experiência dolorosa e desestabilizadora que vivi em minha prática de estágio docente. Conto que em determinada ocasião, ao aplicar uma atividade para os alunos, eu e minha parceira de estágio circulamos entre os grupos prestando auxílio para quem precisasse. Foi quando minha colega ouviu uma aluna referir-se a nós como “retardadas” Este momento foi bem marcante, pois nos sentimos agredidas. Ocorre que quando somos agredidas podemos agir no momento ou buscar compreender o motivo da agressão, na qualidade de adultas. Tento, através deste TCC, compreender e repensar minhas ações, questionando silêncios e inércias. Seria uma ação movida pela inveja da aluna, pelo fato de sermos duas mulheres negras? Como seria com estudantes brancas? O gênero é um

fator que também exerce influência sobre nossas experiências e por isso a intersecção entre gênero e raça se faz tão importante.

Sabemos que a estagiária está numa posição hierárquica menor nas relações entre os pares do meio institucional acadêmico (são estudantes na universidade) e escolar (estagiárias e não professoras formadas). Mas sabemos também que está experimentando uma relação de autoridade sobre os estudantes, pois tem aval institucional para estar ali. As relações de poder que são interseccionadas por raça e gênero, no caso de jovens negras em formação inicial e praticando docência nas escolas é um desafio analítico.

Enquanto mulheres negras temos a nossa condição histórica ligada à subserviência, sexualização e desumanização. Logo, ser uma mulher negra numa posição, mesmo que mínima, de autoridade sobre pessoas brancas, como no caso de nossa prática docente, gera estranhamento, principalmente quando em certas circunstâncias temos que nos impor em sala de aula. Nossa presença e ocupação de espaços educativos institucionalizados significa visibilidade e um incômodo para a hegemonia social e epistêmica da branquitude.

A presença negra pode gerar desconforto nas instituições de ensino, principalmente quando no papel docente assumimos narrativas históricas sobre uma perspectiva não branca. Mesmo que o campo do ensino de História busque romper com narrativas únicas, com ideias de superioridades de determinados grupos que dominam essas narrativas, ainda assim a prática deste modelo de ensino parece também depender de quem o está propondo, como podemos também analisar no relato a seguir:

[...] Assim, impactos por ser uma mulher negra estagiando em um colégio público como uma estrutura melhor em relação a outras escolas, é que os assuntos que eu e minha colega de estágio nos propomos a trazer, alguns assuntos incomodaram...não os alunos em si, mas o professor regente da turma, pois são assuntos relacionados a história negra do Rio Grande do Sul, do Brasil como um todo... e parece que esses assuntos esgotaram um pouco o professor, na época ele achou que já tinha sido colocado demais, então já poderia passar para outras questões, ou seja, poderia passar para história branca, voltar para a história branca, pontuar a história negra só em determinados momentos, sobretudo no treze de maio ,abolição da escravidão e no mês de novembro, mês da consciência negra, né.... o resumo da nossa história se daria então nesses marcos históricos, no restante dos outros períodos não existe história negra. Então esse foi o

maior impacto que senti no estágio de ensino fundamental [...]
(Colaboradora 4).

Ou seja, o corpo negro traz uma narrativa que é plural e negra. A existência negra no espaço escolar, ocupando o lugar docente pode gerar estranhamento devido ao racismo institucional, principalmente quando assumimos uma postura combativa que mexe com o modelo institucional de reprodução de paradigmas sociais. Tais estranhamentos acontecem também em instituições de ensino conhecidas pela sua qualidade e por abordar ou atender demandas sociais, como a EREER. O relato da colaboradora 4 mostra as limitações existentes quando se deseja romper com a presença da temática racial apenas em determinados conteúdos e eventos ou datas, como o 20 de novembro - dia da consciência negra.

Essas limitações são sinais importantes para observarmos as permanências estruturais da ordem racista vigente, e da constante necessidade de tratarmos sobre temáticas raciais nos ambientes educacionais, pois sendo uma das bases principais para a formação humana, a luta contra o racismo deve se forjar no campo das ideias e da educação. Servindo assim, aos deveres que as políticas afirmativas determinam.

A seguir, apresento as considerações finais de meu estudo.

3. A experiência do estágio docente obrigatório: uma análise através da escuta de jovens negras

A experiência do estágio docente é única para cada estudante em formação inicial. Para estudantes negros ainda mais, pois trata -se da etapa que nos indica a etapa de finalização do processo da nossa formação docente, ao mesmo tempo que é um teste da nossa aptidão para docência, o início da inserção no mercado de trabalho e a possibilidades ascensão econômica, enfim, em muitos casos a quebra de um ciclo familiar de baixa escolarização, fazendo de nós o único da família a obter o diploma universitário (CAMISOLÃO, 2019).

Escutando as colaboradoras e cruzando seus relatos com minha própria experiência, percebi o cuidado e o comprometimento dessas jovens em suas passagens pelas instituições de ensino, com projetos que contemplassem a história negra e logo, uma educação antirracista, tratando das diferentes etnicidades presentes na história, e que fazem parte de nossa sociedade de modo geral. E mesmo quando o plano de ensino não necessariamente contemplava a discussão racial, ainda assim foi possível perceber a compreensão e o desejo de cada uma em

tornar-se uma educadora em História comprometida com o combate ao racismo e toda forma de discriminação. Isso foi recorrente, não houve exceção.

A resistência dessas jovens mulheres negras diante de diferentes situações ocasionadas pelo racismo e pela discriminação racial, desde sua escolarização até a formação universitária, é algo inspirador para alguém que busca traçar o mesmo caminho. Destaco que, mesmo com experiências que se distinguem de alguma forma, ainda assim não estamos sós lidando, lutando e aprendendo com o racismo presente em nosso país e nas instituições que habitamos cotidianamente.

Abordar o tema na perspectiva de mulheres negras foi mais que uma escolha metodológica, foi a possibilidade de ouvir e dividir experiências, exorcizar todos os momentos de tristezas e dificuldades vivenciadas na experiência inicial docente. Espero que este TCC contribua para compreensão da importância do combate ao racismo em todos os espaços, igualmente inclua cada vez mais a escuta e o acolhimento nos processos investigativos e pedagógicos.

Para finalizar, devo considerar compactamente a resposta para minha indagação inicial: **Como estudantes negras do curso de licenciatura em história lidam com o racismo institucional presente nos espaços escolares e universitários em que realizam sua formação como professoras?**

No caso da docência, o desafio das mulheres negras inicia com a própria existência dentro do espaço institucional escolar ou universitário, e segue com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e epistemológicas capazes de exigir mudanças nos paradigmas hegemônicos e socialmente compartilhados. Essa presença gera movimentos e sentimentos múltiplos. Meu estudo observou que nem sempre as estudantes negras se sentem fortalecidas para lidar com tais sentimentos e movimentos de resistência. Atentamos para alguns indícios de fortalecimentos construídos nas relações pessoais, familiares e grupais – coletivos de estudantes negros, que as jovens relataram como importantes para lidar com desafios referentes às suas experiências de formação inicial.

Observei que as professoras negras e jovens enfrentam desconfiças em suas práticas docentes: o processo de feminização do magistério e o acesso das classes populares e das pessoas negras à carreira docente, implica no fato de que professoras negras são reiteradamente rotuladas como muito emotivas, sem firmeza, atuantes por meio do afeto e não do conhecimento, o que gera a própria desqualificação do potencial da afetividade no ato na prática pedagógica; a operação do racismo sobre o corpo das mulheres negras incide sobre as desconfiças acerca de sua capacidade intelectual, uma vez que estariam reservados aos

serviços manuais e sexuais; finalmente, a ideia de que gerações mais novas carecem de confiança pela falta de experiência atinge as jovens negras que ingressam na docência seja pelo estágio curricular obrigatório, seja pelo ingresso no mercado de trabalho.

O conceito de racismo institucional foi interseccionado com o de sexismo nas análises finais, pois ambos fenômenos exercem sua influência sobre as experiências sociais, seja em âmbito pessoal ou profissional. A docência não é uma experiência universal e, no caso da docência exercida por jovens mulheres negras num país racista e racializado como o Brasil, existem os atravessamentos de raça, gênero e geração. A experiência depende de vários atravessamentos como experiências familiares, escolares e acadêmicas; aspectos de postura individual da docente, a exemplo da colaboradora 4, que incluiu em todo seu projeto educacional uma perspectiva negra; experiências de aproximação com coletivos negros, como observado no relato da colaboradora 1.

Finalizo ressaltando que este estudo e escrita foi uma maneira de igualmente tornar-me “um sujeito”, inspirada em Grada Kilomba (2019), pois também procurei trazer a realidade do racismo diário narrado pelas mulheres negras que ouvi, respeitando suas subjetividades e compreensões singulares da vida, da história e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sívlio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio de 2004.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. *CARTOGRAFIA DO ACOLHIMENTO: escritórias do estudante negro na Ufrgs*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.p.89.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorista*. São Paulo: Jandaíra 2021.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: _____. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FRANK, Eduardo Klok. *A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História da Grécia Antiga, em uma Perspectiva Afro-asiática: Uma Revisão parcial dos Livros Didáticos de História aprovados pelo PNLD no Triênio de 2017-2019, destinados ao 6º Ano do Ensino Fundamental*. TCC. Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. p.138.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, n. 15, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescência no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola: Um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MEINERZ, C. B.; GOLEMBIEWSKI, F. A.; OYARZABAL, R. S.. *Dialogia*, São Paulo, n. 30, p. 59-70, set./dez. 2018.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos et all (org.). *Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Anexos

Anexo 1: TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE
PESQUISA**

Título: ESTÁGIO DOCENTE OBRIGATÓRIO, RACISMO E SEXISMO: estudantes negras no ensino de história

Orientadora: Carla Beatriz Meinerz

Pesquisadora Responsável: Priscila de Souza Santos

NATUREZA DA PESQUISA: O presente estudo, na qualidade de projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em História, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem por propósito analisar a experiência de estágio docente obrigatório do curso de licenciatura em história, através de relatos de estudantes negras. Observar através destas experiências a presença do racismo e sexismo nas instituições de ensino (Escola e Universidade), enfocando a vivência do mesmo através das práticas docentes em estágios supervisionados de ensino de história. A metodologia qualitativa foi a escolhida para desenvolver este trabalho, por meio de revisão de literatura acadêmica, análise de fontes produzidas a partir de documentos (planos e relatórios de estágios docentes), acompanhado por entrevistas. Opera com conceitos como racismo estrutural, sexismo, educação das relações étnico-raciais e formação docente inicial, a partir de autores como Silvio Almeida, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Antônio Nóvoa.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de sete entrevistados, estudantes e docentes que passaram pelo estágio obrigatório do ensino de história.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao colaborar com este estudo você concederá uma entrevista aberta, gravada, preenchendo um Termo de que aceita participar da pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participação e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a estudante Priscila de Souza Santos, pelo fone (51)991584091, Professora **Carla Beatriz Meinerz, da Faculdade de Educação/UFRGS**, pelo fone (51) 99114.3763.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA/entrevista aberta: os critérios para escolha dos entrevistados incluem pertença étnico-racial negra e do gênero feminino, vínculo na Graduação ou já formada do curso de licenciatura de história da UFRGS. **Projeção de roteiro para ENTREVISTA:** 1) Conte sua trajetória como estudante da ufrgs destacando suas experiências na relação a formação universitária e a pratica do estágio obrigatório docente em história. 2) Conte sua trajetória como pessoal e acadêmica com relação ao racismo e sexismo.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Destaca-se o possível desconforto pois trata-se da temática do racismo e das Relações Étnico-Raciais na prática educativa escolar e universitária, objeto polêmico e relacionado com atitudes de preconceito e discriminação. As formas de minimizar os riscos da pesquisa, como o possível desconforto, estão vinculadas com o contato respeitoso, dialógico, anterior, posterior e no processo da entrevista, no qual o colaborador poderá expressar livremente e anonimamente suas experiências relativas ao objetivo da pesquisa. O colaborador terá ciência de que a pesquisa tem uma posição de contribuição com o combate ao racismo no campo da educação.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas relacionados com a proposição de reflexão sobre a educação antirracista, na forma de parcerias que promovam formação continuada com professores, via projetos de extensão e ensino, com seminários e cursos, que comprometam-se com a divulgação e o retorno dos resultados de pesquisa aos sujeitos nela envolvidos.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Contatos:

Dados da pesquisadora: Priscila de Souza Santos, Graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – prisciladss30@gmail.com; fone: (51) 99158-4061.

Anexo 2

Questionário de pesquisa para TCC, sobre a experiência de estágio de docentes negras do curso de licenciatura em história.

Olá,

Para começar, gostaria de agradecer a todas as participantes voluntárias e colaboradoras deste projeto. Quero destacar também que todas as informações aqui prestadas têm um objetivo acadêmico, para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História, e todas as informações ficarão em anonimato.

Gostaria de contar com suas respostas para as seguintes questões:

Como você se declara racialmente

PRETA BRANCO INDIGENA PARDA AMARELA

Como você se declara na questão de gênero?

FEMININO MASCULINO OUTROS

Como você se declara socialmente (classe social)?

A B C D E

Qual sua ocupação central? estudante? trabalhadora?

ESTUDANTE TRABALHADORA ESTUDANTE E TRABALHADORA

Quantos anos você tem?

Você reside com quem?

Qual cidade e bairro de sua residência?

Qual o semestre do curso você está?

Qual ano de ingresso no curso de licenciatura em História?

Você ingressou através de política afirmativa? Em qual segmento?

Você fez ou faz parte de algum coletivo social político voltado a questões raciais?

Na Universidade você participou de algum coletivo? Qual?

Anexo 3

Roteiro para entrevista semiestruturada

1. Como você se sente como estudante negra do curso de Licenciatura em História?
2. Como você se autodeclara em termos de gênero e raça? Ou você foi escolhida para participar desse estudo de TCC por ser compreendida como mulher negra e professora em formação no curso de licenciatura em história da UFRGS - você se sente assim? Caso você se sinta assim, siga a entrevista a seguir. Explique se não se sente assim.
3. Conte sobre suas experiências escolares, destacando aprendizagens importantes para quem (ou como?) Você se sente hoje em relação a sua identidade e educação racial?
4. Conte sobre suas experiências familiares e as aprendizagens importantes para quem (ou como?) Você se sente hoje em relação a sua identidade e educação racial?
5. Porque você optou pela licenciatura em história? Conte suas experiências como estudante do curso de história e as aprendizagens importantes para quem (ou como?) você se sente hoje.
6. As políticas afirmativas influenciaram sua formação acadêmica? No ingresso e na permanência? Como?
7. Durante sua formação universitária, os coletivos de estudantes negros impactaram sua experiência na UFRGS? Estiveram presentes nos processos de aprendizagem realizados dentro e fora das aulas de história? Como?
8. Durante suas experiências no estágio docente obrigatório do curso de licenciatura de história, você viveu algum impacto por ser mulher negra e professora em formação inicial?

9. Experimentou ações discriminatórias de cunho racial? Descreva.
10. Você se sentiu ou se sente preparada para possíveis ações discriminatórias de cunho racial nos ambientes escolares e universitários? Descreva.
11. Você compreende que seu gênero/raça condicionou a sua experiência na escola e na universidade?
12. A Universidade contribuiu para fortalecer a identidade racial negra na formação docente da profissão do professor-pesquisador? Explique.
13. Você observou racismo no contexto escolar da experiência de estágio docente? Explique.
14. Durante suas práticas no estágio docente obrigatório você sentiu necessidade de alterar seus planos de aulas devido a questões de raça e gênero? Descreva.
15. Em poucas palavras, o que significou para você a experiência do estágio docente do ensino de história em sua passagem pela Universidade enquanto mulher negra?

Anexo 4

VOZES NECESSÁRIAS, VOZES POTENTES

*Luana de Lima da Silva*⁹

Este trabalho tem como objetivo analisar a atividade didática aplicada em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio Noturno da Escola E. E. Fundamental e Médio Rafaela Remião, localizada no bairro Lomba do Pinheiro na cidade de Porto Alegre. A proposta da aula foi analisar a letra do Samba-Enredo *Candaces* da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro do ano de 2007. Nesta proposta pedagógica a turma acompanhou a música com o auxílio de uma caixa de som e a letra impressa. Finalizado o momento de escuta, a professora estagiária junto aos alunos e alunas foi levantando questões a respeito da música. A letra da música inicia-se abordando as entidades femininas das religiões de matrizes africanas. Foi questionado inicialmente pela professora quem eram essas entidades e o que elas significavam para as

⁹ Licencianda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

peessoas das comunidades religiosas e/ou simpatizantes. A partir das respostas que foram surgindo e ressaltando, apenas por parte das meninas da turma, percebeu-se que as alunas brancas se sentiram mais à vontade para falar sobre a temática do que a grande maioria das alunas negras. Estas últimas no decorrer do estágio haviam demonstrado em seus diálogos com o grande grupo e em particular com a professora, possuírem informações importantes sobre a temática e que talvez poderiam ter exposto em grande grupo, no entanto, não o fizeram. A questão é buscar entender como as falas “empoderadas” ou em melhores palavras “seguras” das alunas brancas sobre uma prática cultural com elementos majoritariamente negros, pode ter influenciado no silenciamento das alunas negras. Procura-se compreender ainda, quais implicações estão por trás do lugar social que estas alunas (brancas e negras) ocupam em meio as relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade. Utilizando-se do conceito *Lugar de Fala* embasado pela Filósofa e Feminista negra Djamila Ribeiro e a partir dos estudos psicanalíticos propostos pela intelectual interdisciplinar Grada Kilomba discorre-se sobre: “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?”.

Estrutura do artigo

Introdução

1. Por que o Ensino de História da África e relações étnico-raciais?
2. Como as relações étnico raciais estão presentes no ambiente escolar
3. Lugares de fala: vozes silenciadas
4. Lugares de fala: vozes que silenciam

Conclusões

Referências

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo no cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 489-506, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 3, p. 421-461, 2003.