

Dialogando para além da cor da pele: concepções de estudantes negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Clezilda Borges dos Santos¹

Resumo

Gênero e “raça” constituem duplos marcadores que implicam às mulheres negras a construção identitária negativa, fruto de relações de poder que alimentam e mantêm esse segmento, em particular, nas situações de desvantagens no âmbito educacional, político, cultural e outros. Diante disso, o objetivo central deste trabalho é analisar como as estudantes negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) percebem as relações étnico-raciais diante da atuação como estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador. Utilizou-se o método de abordagem qualitativa, caracterizado pela pesquisa exploratório-descritiva, em que se utilizou o questionário para a coleta de dados. O universo da pesquisa compôs-se de onze mulheres negras, estudantes regularmente matriculadas no curso de Pedagogia da UFBA. O período de levantamento de dados ocorreu de novembro de 2012 a janeiro de 2013. Os estudos feitos sobre as relações de gênero e étnico-raciais no Brasil tiveram como base os pressupostos teóricos encontrados em: Gomes (2005), Hooks (2005), Nogueira (1985) Guimarães (1998), Gomes (2005), Munanga (2008), Schwarcz (1993) e outros(as). A análise e a discussão dos dados empíricos culminaram para os seguintes resultados: as dificuldades de mobilidade dos cargos e a sub-representação em funções destinadas às áreas de docência, coordenação e recepção nas escolas particulares; o “silenciamento” das estudantes sobre a percepção de “si” como “alvo” do racismo e a ausência de um posicionamento crítico face às questões raciais; a importância da formação acadêmica, pedagógica, politicamente qualificada como estratégias para a afirmação e o fortalecimento de suas identidades. Diante disso, faz-se mister a ampliação do olhar a respeito desse segmento e a fomentação de discussões, visando a promoção de ações de equidade.

Palavras-chave

Mulher Negra. Racismo. Estereótipos. Escola Particular. Inserção Profissional.

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: clezilda@hotmail.com.

Dialogue beyond skin color: conceptions of the undergraduate Pedagogy black students of the Federal University of Bahia (UFBA)

Clezilda Borges dos Santos*

Abstract

Gender and “race” are two characteristics that constitute the negative identity construction of black women and are a result of power relations that feed and maintain those woman at a disadvantage in educational, political, cultural and others spheres. Thus, the aim of this study is to analyze how the undergraduate Pedagogy black students of the Federal University of Bahia (UFBA), as trainees in large private schools in Salvador, notice ethnic-racial relations. Using qualitative approach, this is an exploratory-descriptive research, which used a questionnaire to collect data. The sample of the research consists of 11 black women students, regularly enrolled in the undergraduate Pedagogy course at UFBA. The data was collected from November, 2012 to January, 2013. Studies on gender and ethnic-racial in Brazil were based on: Gomes (2005), Hooks (2005), Nogueira (1985), Guimarães (1998), Gomes (2005), Munanga (2008), Schwarcz (1993) and others. The analysis and discussion of the empirical data led to the following results: the difficulties of changing job positions and the under-representation in roles in teaching areas, reception and coordination in private schools; the “silencing” of the students on the perception of “self” as a “target” of racism and the absence of a critical position in relation to racial issues; the importance of academic, pedagogical, politically qualified training as strategies for affirmation and strengthening their identities. As a result, it is important to expand the view about this segment and to encourage discussions aiming to promote equality actions.

Keywords

Black Woman. Racism. Stereotypes. Private School. Employability.

* Pedagogy student, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil. E-mail: clezilda@hotmail.com.

Introdução

As diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres serviram como justificativas para os tornarem desiguais quanto às representações de papéis na sociedade. Dessa maneira, o ser mulher significou a construção de uma identidade negativa, que sempre foi reforçada pelos comportamentos relacionados à “submissão” e à “inferioridade”.

As diferenças entre os gêneros foram estruturadas pelas relações de poder que naturalizaram a dominação masculina em detrimento de uma construção de uma identidade negativa atribuída ao ser mulher. Nesse sentido, conforme Bourdieu (2000, p.7), o poder

é caracterizado como poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Ouseja, conforme o autor, compreendemos que as relações de poder são tão sutis e se desdobram para o campo simbólico quando reforçamos uma suposta “naturalidade” e, muitas vezes, não percebemos como as relações estão instituídas entre os seres dominantes (homens) e dominados (mulheres) na sociedade.

A educação pela qual passaram homens e mulheres em diferentes esferas sociais – família, escola, trabalho, religião, entre outras – reproduziram estereótipos relacionados às identidades de uma suposta superioridade e dominação masculina em detrimento da construção de uma identidade negativa para as mulheres, que foram referendadas com comportamentos relacionados à submissão e à ocupação do espaço privado (MELO; FREITAS; FERREIRA, 2001; FAGUNDES, 2005; TORRES; SANTOS, 2001).

A educação da mulher, ao longo da história, sempre se deu sob concepções e formas

diferenciadas daquela destinada aos homens. Muitas vezes, além de serem relegadas a um plano secundário, as mulheres, durante anos, aprenderam a não transpor a fronteira do lar, a se manterem distante da questão do saber [...] e do direito de exercerem o trabalho remunerado. Aos poucos, foi-se modificando esse quadro, com o acesso da mulher à educação formal, embora não se tenha chegado, ainda, a uma situação de igualdade plena de direitos entre os gêneros. (TORRES; SANTOS, 2001, p. 129).

Se, para a mulher, como categoria universal, o gênero representou um implicativo quanto a sua integração na sociedade, para a mulher negra, o gênero cruzado com a cor tem levado ao enfrentamento de duplas lutas contra a construção de identidade relacionada à inferioridade, fruto de uma mentalidade calcada nos valores patriarcais e racistas que imprimiram ao corpo feminino negro marcas identitárias negativas.

A mulher sofria os preconceitos e o domínio do seu senhor em três dimensões: econômico-social, racial e sexual. Quando rica, por ser mulher; quando pobre, por ser pobre e mulher; quando negra, por negra, pobre, cativa e mulher. (MELO; FREITAS; FERREIRA, 2001, p. 30).

Ou seja, para as autoras, cabia à mulher negra uma diversidade de serviços prestados aos seus proprietários; ela era explorada como objeto de desejo e de prazer sexual do seu senhor, assim como podia ser diretamente alugada sob a forma de prostituição, o que, sem dúvida, divergiu do contexto que foi vivenciado em relação à mulher branca livre da classe dominante. Embora esta também não estivesse isenta da opressão e do poder patriarcal, exercia os papéis na liderança, direção e administração dos bens da família.

Contudo, o racismo não pode e não

deve ser pensado, essencialmente, com base no sistema de exploração que justificou a opressão e a inferiorização de negros(as) durante o período colonial com o processo de escravização. Ao longo dos séculos, o racismo ganhou corpo ideológico e se firmou como discurso teórico no final do século XIX em meio a um contexto político pós-abolicionista, quando a elite intelectual passou a conceber o negro como objeto de estudo da ciência. Nesse aspecto, Jaccoud (2008, p. 49) observa:

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional.[...]. Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social.

As ideias sobre o racismo científico europeu, existentes em meados do século XVIII até o final do XIX, tinham como objetivo legitimar a crença sobre a superioridade biológica² da “raça” branca em detrimento da “raça” negra. No Brasil, tais ideias influenciaram um corpo de intelectuais (médicos, historiadores, escritores etc.), os quais se reuniram em diferentes instituições científicas, a partir do século XIX, com o propósito de apresentar modelos teóricos que concebiam um novo pensamento sobre a identidade nacional pelo viés científico. A respeito disso, Schwarcz (1993, p. 40) traz a seguinte contribuição:

As construções teóricas de tais “homens da ciência” que dentro das instituições das quais participavam tendiam se auto-representar como fundamentais para as soluções e os destinos do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período.

Muitas vezes radicais em suas propostas, ou vistos como “estrangeiros” devido ao estranhamento que suas ideias geravam, esses intelectuais não apenas conheceram um momento de maior visibilidade e relativa autonomia, como buscaram formular, pela primeira vez, modelos globalizantes, estudos pioneiros, na tentativa de buscar uma lógica para toda a nação.

As opiniões a respeito da miscigenação no Brasil foram bem divergentes entre o grupo de intelectuais. De um lado, havia possuidores de uma visão determinista e pessimista – os que acreditavam no processo de miscigenação – e, de outro, os adeptos de uma visão de cunho progressista – o que pressupunham que a mistura de raças garantia o progresso da nação, isso por que, a raça branca era encarada como uma raça superior, portanto, mais “civilizada”. A esse respeito, Albuquerque e Filho (2006, p. 205) analisam:

Casos de doença mental, epilepsia e alcoolismo, dentre outros males, eram considerados consequências da mistura de raças [...]. Mas para outros era justamente a miscigenação que garantiria a civilização no Brasil. Desse modo a “raça branca”, considerada mais evoluída, corrigiria as marcas deixadas na população brasileira por aquelas tidas como “raças inferiores”, negros e índios.

Em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a miscigenação figurou como peça chave no projeto de modernização do país, cujo objetivo era disseminar a ideia vinculada ao desaparecimento da população negra e de seus descendentes e “promover o componente branco e seu processo civilizatório como o melhor modelo de sociedade oficial” (SILVA, 1995, p. 28).

Uma das estratégias que foram adotadas pelo governo brasileiro, dizia respeito à

2. No campo da Biologia, Darwin (1809-1903), Spencer (1820- 1903), Gobineau (1816-1882), entre outros, adotam o termo “raça” para afirmar a existência entre raças superiores (branca) e inferiores (africanas e ameríndias). (SCHWARCZ, 1993).

determinação de decretos³ com vistas ao impedimento da vinda de imigrantes negros e asiáticos ao território nacional e o estímulo à imigração europeia. As justificativas eram de que os imigrantes europeus possuíam o elevado grau de civilização, logo, eram mais “adeptos” e “adaptados” ao trabalho livre em detrimento de negros, que eram vistos como mais “atrasados” e “preguiçosos”. Em relação a isso, Albuquerque e Filho (2006, p. 206) apontam:

Daí os investimentos na imigração de trabalhadores europeus e as barreiras para a vinda de negros e asiáticos. Aos imigrantes brancos caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles. [...] Em 1890, para estimular a imigração europeia, [...] o governo republicano mandou divulgar no exterior que os estrangeiros dispostos a trabalhar no Brasil eram bem-vindos, exceto os asiáticos e africanos.

Sobre esse contexto, Azevedo (1987 apud THEODORO, 2008, p. 40) também reitera:

Efetivamente, os preconceitos vigentes difundiram a crença da menor capacidade do trabalhador negro face ao branco, ampliando à expectativa favorável que cercava a entrada de trabalhadores europeus. Este era apontado como o trabalhador por excelência: “disciplinado, responsável, enérgico, inteligente, enfim, racional”.

O governo brasileiro investiu na imigração europeia de 1871 a 1920. Durante esse período, chegaram ao Brasil cerca de 1.373.000 italianos, 901.000 portugueses e 500.000 espanhóis. Os imigrantes concentraram-se, majoritariamente, nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e, posteriormente, nos estados da Região Sul. No entanto, nos anos de 1850 a 1850, o Estado forçou a entrada no território de cerca de 4.000.000 negros(as). (BENTO, 2005;

THEODORO, 2008).

Os gastos para a vinda de europeus ao território nacional revelam a tamanha hipocrisia e as atrocidades cometidas pelo governo brasileiro com os(as) negros(as) no contexto pós-abolicionista, pois não levou em consideração que esses(as) foram os(as) únicos(as) trabalhadores(as) submetidos(as) ao regime de exploração colonizadora. Assim sendo, são eles(as) os(as) verdadeiros(as) protagonistas da construção da nação durante quatro séculos e que deveriam ser efetivamente beneficiados(as) com os investimentos em políticas sociais de acesso à educação, à saúde, à terra, ao trabalho e outros.

Entretanto, as dificuldades para a integração à sociedade brasileira recaíram sobre os(as) próprios(as) negros(as); a “culpa” pelas condições “precárias” de vida e o estado de “miséria” material também refletiram a perpetuação de estereótipos através de uma manobra ideológica que justificava a ausência, por exemplo, de oportunidades para a inserção ao mercado de trabalho como a “incapacidade” inerente à raça.

Nesse contexto, os(as) negros(as) foram empurrados(as) para as situações laborais de informalidade e ilegalidade, assim como tiveram que se sujeitar ao trabalho nas casas e nas fazendas de ex-patrões em virtude da substituição pela mão de obra do imigrante na incipiente industrialização.

Ao fim da escravidão [...] a população livre e pobre [...] encontrava-se em uma situação de completa exclusão em termos de acesso a terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência

3. Conforme Albuquerque e Filho (2006, p. 206), em 1921, dois deputados federais, Andrade Bezerra e Cincinato Braga, apresentaram na câmara o Projeto de Lei nº 209 que proibia “a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta”.

de políticas públicas em favor [...] à população negra livre. (THEODORO, 2008, p. 37).

Na década de 1930, novos estudos e novas interpretações sobre as relações étnico-raciais no Brasil ganharam fôlego com o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), em sua obra *Casa-Grande e Senzala*. Ao contrário do pensamento de Nina Rodrigues, Freyre percebia a miscigenação como um fenômeno positivo, acreditava que a mistura das três raças (negra, branca e indígena) formadoras da identidade brasileira resultaria no mestiço, como o tipo ideal brasileiro.

Conforme Munanga (2008), na obra de Freyre, a história é contextualizada entre os séculos XVI e XVII, diante de uma sociedade colonial, aristocrata e altamente patriarcal pautada numa economia latifundiária baseada na monocultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto, a escassez de mulheres brancas fazia com que os senhores brancos se aproximassem das escravas negras e índias em busca da relação sexual. Assim, foi criada uma zona de confraternização, harmonia entre brancos e negros e a diminuição da distância entre a casa-grande e a senzala, apesar de toda a violência provocada pelo homem branco.

Em sua obra, *Casa grande e senzala*, Gilberto Freyre narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII (grifo nosso). No quadro de uma economia latifundiária baseada na monocultura da cana de açúcar nota-se o desequilíbrio entre sexos caracterizados pela escassez de mulheres brancas. Daí a necessidade de aproximação sexual entre escravas negras e índias com os senhores brancos; aproximação que, apesar da assimetria e da relação de poder entre os senhores e escravos, não impediu a criação de uma zona de confraternização entre ambos. Essa aproximação foi possível, segundo Freyre, graças à flexibilidade natural do português. (MUNANGA, 2008, p. 76).

Até a Constituição de 1988, a mulher negra não possuía a garantia mínima de direitos assegurados juridicamente. Entretanto, desde a referida Constituição até os dias atuais, as mudanças que foram percebidas em suas condições de vida são frutos de uma luta coletiva e de efetivos esforços empreendidos pelos movimentos negros e pelos movimentos de mulheres negras, cujo engajamento político e intelectual vem trabalhando na perspectiva da mobilização da sociedade civil, das reivindicações por políticas de ações afirmativas e de denúncias às diversas formas de racismo.

Exemplos do que acabamos de apresentar são a Lei nº 12.711/2012, que garante e amplia a oferta de vagas em universidades públicas brasileiras, pelo viés das cotas, e a Lei 10.639/03, que diz respeito à implementação da história e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas brasileiras. Todavia, em que pesem os esforços desses coletivos para a afirmação e o empoderamento da população negra, é importante destacar que são ações pontuais, que não garantem os direitos plenos que historicamente foram violados para esse segmento étnico. A construção de um imaginário sobre a “pseudoequidade” entre os grupos étnicos determinaram as trajetórias e as mazelas sociais, repercutindo profundamente nas disparidades socioeconômicas que são comprovadas nos resultados das pesquisas acadêmicas e dos institutos sociais que tratam do tema.

Alguns dados dos estudos feitos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referente ao retrato das desigualdades com o recorte nas categorias gênero e raça, em 2009, demonstraram que as mulheres negras são a parcela da população que mais possuíram desvantagens na sociedade brasileira se comparadas às mulheres brancas e aos homens negros, ambos também discriminados, porém, as primeiras, por carregarem duplos marcadores, ficaram em posições de desvantagens no que diz respeito ao acesso à educação e aos empregos,

qualificação e *status* em todas as profissões.

Para ilustrar as discussões acima, é válido destacar os dados levantados pelo referido institutonotocanteàssituaçõessocioeducacionais de mulheres negras no Brasil. No setor de educação, a taxa de analfabetismo entre mulheres brancas e negras, com mais de 15 anos de idade, foi de 6,3% e 13,7%, respectivamente, enquanto que, a presença no ensino superior, foi de 23,8% e 9,9%, respectivamente.

Em relação ao mercado de trabalho, 12% das mulheres negras estavam desempregadas, encontrando-se nas piores posições reveladas pelas taxas de desemprego se comparadas às mulheres brancas, que representavam 9%, e os homens negros, 7%. Na ocupação profissional, ainda em 2009, as negras estavam mais concentradas no setor de serviços – 34% –, que compreendia as áreas como educação, saúde, serviços sociais e domésticos.

Portanto, queremos propor para o âmbito acadêmico a ampliação das discussões que buscam dar “visibilidade” a um determinado segmento da sociedade, à medida que valoriza a autoestima, resgata suas histórias, identidades e lutas para superação das adversidades no território brasileiro.

Nesse sentido, a questão-problema que norteou a pesquisa, cujos resultados serão mostrados neste texto, vem à tona: considerando as estudantes negras de Pedagogia da UFBA que tiveram experiência como docente nas escolas da rede privada de Salvador durante o Estágio, quais foram os seus desafios para a ascensão profissional nas referidas escolas?

O objetivo central deste trabalho é analisar como essas estudantes perceberam as relações étnico-raciais diante da atuação como estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador. Assim sendo, os objetivos específicos são: ampliar o debate

teórico no campo da educação e das relações étnico-raciais, dialogando com os fundamentos sobre gênero e etnia; analisar como as estudantes negras percebem os estereótipos relacionados à cor para a mobilidade de seus cargos nas referidas escolas; refletir, a partir das informações, como elas elaboram concepções no campo das relações étnico-raciais.

O trabalho possui o método de abordagem qualitativa, compreendida por Ludke e André (1989) como o estudo que permite que os(as) pesquisadores(as) tenham contato com os problemas humanos e sociais que acontecem naturalmente no ambiente, levando em consideração as interações e as influências recíprocas.

Nessa etapa, utilizou-se como substrato um questionário para a coleta de dados. O questionário foi composto por treze questões, das quais oito foram questões abertas e cinco, fechadas, com duplas alternativas. No primeiro caso, as referidas questões destacaram os aspectos relacionados aos estereótipos sobre a aparência durante a entrevista de emprego, os enfrentamentos ao preconceito e aos atos de discriminação em ambientes de trabalho, entre outras. Por outro lado, as perguntas fechadas pontuaram elementos relacionados às ocupações dos cargos e às percepções das estudantes negras quanto à mobilidade de cargo.

No universo da pesquisa, compreendeu-se um número de onze mulheres negras, todas elas eram estudantes do curso de Pedagogia da UFBA e tinham idades entre 18 e 31 anos.

No período correspondente entre o mês de novembro de 2012 a janeiro de 2013, foram realizadas as etapas de levantamento de dados da pesquisa. Para o mesmo período, foi destacada a importância da utilização do e-mail e das redes sociais⁴, especificamente, o *Facebook*. Como as estudantes envolvidas faziam

4. Constitui uma forma de interação entre as pessoas ou organizações que partilham interesses e objetivos comuns através de conexões pela rede de internet. As redes sociais mais conhecidas no Brasil são: Facebook, Orkut, My Space, Twitter, Badoo, LinkedIn entre outras (REDE SOCIAL, 2013).

parte da rede de amigos/as da pesquisadora nessa rede social, não houve problemas para a pesquisadora localizá-las. No Facebook, as mensagens eram enviadas com o propósito apenas de explicar-lhes os objetivos brevemente, seguindo da solicitação do endereço de e-mail para esclarecer sobre o objeto da pesquisa. Nas mensagens de e-mail, além das explicações sobre o tema, foi enviado o questionário sob duas formas por anexo e com as questões escritas na página referente ao corpo do e-mail.

Dos onze sujeitos envolvidos, sete optaram por responder ao questionário por e-mail, alegando falta de tempo decorrente da participação no estágio e o excesso de atividades acadêmicas, que dificultavam o encontro presencial, e quatro responderam presencialmente em um dia determinado pela pesquisadora no campo da Faculdade de Educação da UFBA.

Discussão de dados

Os dados são oriundos da participação de estudantes do curso de Pedagogia da

UFBA, que relataram experiências durante os estágios em escolas particulares de grande porte situadas em bairros de classe média-alta em Salvador. Com exceção de uma estudante do 4º semestre, que, no momento da pesquisa, se encontrava estagiando por três meses, as outras alunas relataram experiências vividas nas referidas escolas em períodos anteriores aos da coleta de dados. Cabe ressaltar que os nomes dos sujeitos, assim como os nomes de alunos(as) citados durante as falas foram substituídos por nomes fictícios, enquanto os nomes de escolas citadas foram substituídos por letras do alfabeto, tais como X e Y.

Entre os cargos ocupados, quatro eram auxiliares de classe (auxiliavam a professora regente em sala de aula, monitoravam as atividades escolares dos alunos e acompanhavam nos espaços extra-salas de aula); cinco eram aplicadoras⁵ de provas (restringiam-se à aplicação e fiscalização de provas dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e médio) e duas eram monitoras de laboratório de informática (ofereciam auxílio aos(as) alunos(as) nas atividades escolares com o manuseio dos *softwares* educativos).

TABELA 1 – Relação entre o semestre cursado, período de estágio e os cargos nas escolas.

Nomes ⁷	Semestre	Cargo (ingresso)	Período (meses)	Cargo (propostas)
Paloma dos Santos	3º	Aplicadora de provas	8	Auxiliar de Classe
Cláudia Ferreira	4º	Monitora de laboratório	4	Não
Mônica Alves	5º	Monitora de laboratório	6	Não
Denise da Costa	7º	Auxiliar de classe	2	Não
Lucia Almeida	8º	Auxiliar de classe	10	Não
Vânia Gama	8º	Aplicadora de provas	12	Auxiliar de Coordenação
Amanda Lima	8º	Aplicadora de provas	24	Monitora de aluno(a)

5. Aparecem nas falas dos sujeitos com o nome de fiscal de provas.

Laís Cerqueira	8º	Auxiliar de classe	12	Não
Sônia Freitas	8º	Aplicadora de provas	8	Auxiliar de Classe
Verônica Arruda	8º	Auxiliar de classe	15	Auxiliar de Coordenação
Patrícia da Silva	8º	Auxiliar de classe	8	Não

Fonte: A autora (2014).

No tocante à influência dos estereótipos relacionados à etnia negra no processo de entrevista, uma estudante que exercia a função de aplicadora de provas afirmou que tais estereótipos determinaram a obtenção da vaga de estágio, pois considerava o cargo desvalorizado, razão pela qual havia uma presença majoritária feminina e negra.

Dois estudantes acreditavam que os fatores relacionados à aparência não influenciaram diretamente na obtenção das vagas durante as entrevistas já que haviam sido indicadas por amigas do curso de Pedagogia que estagiavam há mais tempo nas instituições. Uma estudante destacou que esses fatores não influenciaram no processo de seleção de emprego e alegou que um bom currículo e a experiência profissional são mais importantes.

Todas as estudantes afirmaram que as funções que exerciam nas escolas condiziam com os cargos para os quais foram contratadas, com exceção de uma estudante, que explicitou:

Os estagiários eram enviados para este colégio por meio de uma agência. No contrato constava que desenvolveríamos atividades, mas fui direcionada para fiscalizar provas e simulados durante a semana e aos sábados. (Vânia Gama).

Nas instituições, elas tiveram experiências de estágio de 2 a 24 meses e não receberam propostas para os cargos efetivos, embora cinco delas tenham recebido propostas para mudanças de cargos, ainda que na condição de estagiárias, tais como: auxiliar de classe, monitora de aluno/a

(acompanhamento de alunos/as nos corredores para atividades extra-salas de aula) e auxiliar de coordenação (auxílio ao atendimento acadêmico de alunos/as; coleta e sistematização de dados da escola, organização de provas, relatórios).

Ainda assim, essas últimas estudantes não desempenharam as funções nas instituições. Entre os motivos relatados, encontraram: o desencontro do horário do estágio com o horário das disciplinas ofertadas na faculdade; a desvalorização da função, no tocante ao excesso de carga horária; a influência de estereótipos relacionados à aparência durante a entrevista implicando à obtenção das vagas.

Seis estudantes que não receberam as propostas de mudanças de cargos alegaram situações como: pouco tempo de experiência profissional, saída da escola por anulação de contrato antes do término do estágio, recebimento de propostas para a participação em programa de extensão universitária na UFBA.

A decisão de sair da escola foi uma iniciativa minha, pois consegui uma bolsa para participar em um projeto dentro da universidade, o que, de fato, era o meu desejo. (Mônica Alves).

Na escola X [...] fui estagiária por dois meses. Solicitei a minha quebra de contrato. (Denise da Costa).

Fui chamada para participar da 2ª seleção para o cargo de auxiliar de classe, mas não fiquei porque tinha disciplina da faculdade no mesmo horário que o trabalho. (Sônia Freitas).

Das onze estudantes negras, oito afirmaram

que não havia um número equivalente de estagiárias brancas e negras no quadro de funções oferecidas pelas instituições. Como também oito delas perceberam que as estagiárias negras não eram igualmente contratadas em relação às estagiárias brancas, seja para as vagas de estágios ou para contratos efetivos.

As negras eram sub-representadas nos cargos considerados de prestígio nas instituições, nas áreas de coordenação, recepção e docência, compostos por funcionárias efetivas e/ou estagiárias brancas.

O quadro de fiscal era composto em sua maioria por mulheres negras. Nos outros cargos, tidos como mais valorizados, a maioria das estagiárias tinha a pele clara. (Vânia Gama).

[...] as brancas você via mais nos cargos de coordenadoras, recepcionistas e auxiliares para trabalhar na educação infantil. (Paloma dos Santos).

Na escola em que fiz estágio, havia três estagiárias: duas negras e uma branca. Esta por sinal foi contratada pela escola por dois anos, antes mesmo de concluir o curso. (Lucia Almeida).

A autoidentificação e a autoafirmação de todas as estudantes como negras, independente de suas nuances, demonstram um aspecto bastante positivo sobre o sentimento de pertença étnico-racial, levando em consideração que o processo de formação étnico e identitária foi orientado pela identificação dos sujeitos com base nas diferenças fenotípicas circunscritas no corpo dos indivíduos, tais como: a cor da pele, o formato do nariz, a textura do cabelo etc. Desse modo, resume numavisão simplista e ultrapassada do que significa ser “negro(a)” no Brasil e, ao mesmo tempo, inviabiliza o sentido político, as histórias e ascendências dos indivíduos.

Eu não me identifico levando em consideração a cor da pele, pois ser negro está para além da quantidade de melanina que cada pessoa

carrega [...]. Exalto com orgulho minha identidade étnico-racial, meus valores, minha história, independente das minhas características fenotípicas. (Vânia Gama).

Sou negra mesmo, negócio de parda não existe! (Paloma Santos).

Nesse sentido, os discursos das estudantes são reiterados por Gomes (2001, p. 43), quando afirma que “ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro”. Apesar disso, sabemos que os(as) negros(as) assumirem uma postura politicamente engajada e construir uma identidade étnica positiva constitui um grande desafio, tendo em vista a convivência dentro de um imaginário social que, historicamente, os(as) estigmatizou como “inferiores”, “feios” e desiguais a partir de suas diferenças circunscritas pelas aparências e/ou atributos físicos.

Gomes (2005) afirma que nos “tornamos” racistas à medida que aprendemos a inculcar o racismo em nossas mentalidades durante o processo histórico e social e nas diversas instâncias de nossa formação humana, tais como: família, escola, trabalho e outros. Isso, além de contribuir para o afastamento do sentimento de pertença étnica, identitária e cultural de negros(as), ainda reforça a rejeição deles por parte dos brancos(as).

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade. (GOMES, 2005, p. 51).

No cotidiano, geralmente, os termos

racismo, discriminação racial e preconceito racial são empregados como sinônimos, o que acarreta vários equívocos para a compreensão conceitual dos termos. Embora apresentem certas relações no campo das ideias, é necessário compreendermos que os pressupostos teóricos, trazidos por Nogueira (1985) e Guimarães (1998), estabelecem com clareza as diferenças entre os termos.

Para Guimarães (1998), o termo racismo pode ser entendido como uma teoria que se baseou nas diferenças entre as raças humanas, formando uma hierarquia sobre as qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais entre seres humanos. A discriminação racial compreende o tratamento diferenciado de pessoas baseado na ideia de raça, o que pode acarretar a segregação e as desigualdades raciais. Já o preconceito racial é entendido como a crença preconcebida sobre as qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou até estéticas baseada na ideia de raça.

O trecho abaixo, referente à fala da estudante Patrícia da Silva, demonstra uma compreensão do que ela considera importante sobre o preconceito racial em relação ao conceito articulado pelo autor supracitado:

Uma vez a avó de um aluno esteve na sala de aula e olhou com uma expressão facial de quem estava procurando por alguém. Ao deparar apenas com duas mulheres negras, eu e a professora, a avó resolveu perguntar: quem é a professora de Henrique? Quando ela viu que a professora se direcionou a ela, aí então ficou toda sem graça! Certamente, ela achou que iria encontrar naquele espaço uma pessoa branca, como se nós não tivéssemos capacidade de sermos professoras. Na minha concepção, a postura da avó foi preconceituosa. (Patrícia de Silva).

Nogueira (1985) distingue os aspectos de como ocorre o preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos. No primeiro caso, há o preconceito de marca, aquele que leva em

consideração a aparência e a pigmentação da pele, enquanto no segundo prevalece o preconceito de origem, em que está relacionado à ascendência dos indivíduos.

No Brasil, quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de “marca”; ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de “origem”. (NOGUEIRA, 1985, p. 78, grifos nossos).

Para Nogueira (1985), a miscigenação possui um caráter assimilacionista devido às expectativas de que os outros tipos raciais (traços negroides ou indígenas) desapareçam à medida que haja um cruzamento desses tipos com os indivíduos brancos. Nesse sentido, dependendo do grau de miscigenação, o negro brasileiro pode “atravessar a linha de cor” e passa a ser “reclassificado” na categoria “branca”. Salvo raras exceções, a desconstrução de tal ideologia dá-se pelo posicionamento político e ideológico. Para reafirmar o que autor traz, é pertinente analisarmos o excerto referente à fala da estudante em que ela assume um posicionamento político a respeito de seu pertencimento racial.

Creio que o fato de ser negra de pele clara, algumas vezes sou confundida por pessoas que me identificam como não negra. Quando isso acontece, faço questão de desfazer o mal entendido, seja por meio verbal ou através de questionários, fichas etc. em ambientes mais formais. (Vânia Gama).

De acordo com a fala da estudante abaixo, articulando com o conceito de preconceito racial de marca que foi empregado por Nogueira (1985), concluímos que, no Brasil, a pigmentação da pele é considerada um “passaporte” que demarca o lugar ocupado

entre os grupos dominantes e dominados nos mais diversos espaços sociais, pois influencia na aceitação ou não dos indivíduos, garante o acesso às oportunidades de ascensão, como, por exemplo, no mercado de trabalho.

Tenho consciência do preconceito de cor no Brasil. Um negro que tem características físicas do branco tem menos possibilidade de sofrer preconceito ou ser discriminado racialmente. Eu conheci estagiárias brancas que ascenderam rapidamente nesta instituição de ensino com pouco tempo de atuação em relação às estagiárias negras que estavam lá há mais tempo na função de aplicadora de prova. (Vânia Gama).

É no mercado formal de trabalho que notamos as resistências de empresas privadas para a contratação de mulheres negras, principalmente para as ocupações de cargos de alto prestígio e de melhores remunerações. Isso é sentido desde a análise curricular, quando se inviabiliza o prosseguimento dessas candidatas às demais etapas do processo seletivo. Para Bento (2000), muitas vezes esses fenômenos remetem à chamada “boa aparência”, que, embora proibidos por lei, continuam como mecanismos segregadores que apontam a cor branca como ideal estético, o que acaba por garantir privilégios às pessoas brancas.

O atributo da boa aparência como prerrogativa para acesso a vagas para o mercado de trabalho deve ser entendido neste sentido. As avaliações não se restringiriam às competências profissionais, mas aos aspectos exteriores que demarcariam as condições de acesso ao emprego. Nota-se que há limitações legais para a publicação de anúncios com esta exigência. Ainda persistem, no entanto, as demandas de modificar a aparência física para se adequar ao “perfil profissional” e conseguir se empregar especialmente em cargos que exijam o atendimento direto ao público. (BENTO, 2000 apud PAIM, 2007, p. 32).

As estudantes negras observaram que os mecanismos da “boa aparência” implicaram na obtenção das vagas durante as entrevistas, principalmente para as funções relacionadas ao atendimento direto com o público, o que confirma o postulado trazido pelo autor acima citado.

Eu e uma menina clarinha tínhamos o mesmo tempo de experiência. Nós duas fomos fazer a segunda seleção, entretanto, ela é quem ficou para trabalhar na Escola Y. Acredito que a minha cor, a aparência e a vestimenta, tudo, influenciou no momento da entrevista. (Paloma dos Santos).

Na verdade, o que acontecia eram que os cargos de atendimento direto com pais dos alunos, recepção e secretarias eram ocupados por meninas brancas. (Amanda Lima).

Os cabelos crespos, símbolos característicos da identidade negra, têm sido alvo constante de críticas negativas na sociedade brasileira, recebendo a qualificação de feio e outras adjetivações que caráter negativo. Essas denominações ganham força primeiramente no ambiente escolar, onde as meninas negras são alvo de piadas e expressões pejorativas, tais como: cabelo duro, cabelo de bombril⁸, cabelo ruim. Consequentemente, essas representações reforçam e intensificam as experiências negativas da pessoa negra com o seu corpo, influenciando sobremaneira para a baixa autoestima e a autorrejeição.

A esse respeito, Gomes (2002) observa que as primeiras experiências públicas de rejeição do(a) negro(a) com o seu corpo são vivenciadas no espaço escolar, devido ao estabelecimento de um padrão curricular eurocêntrico pautado na desvalorização da identidade e da diversidade étnico-racial, como também a constatação de conflitos raciais, em que crianças negras são as principais vítimas de estereótipos e de discriminações pelos(as) amigos(as) e de professores(as).

8 Diz respeito à marca de uma esponja de aço produzida no Brasil.

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais se manifesta a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas). (GOMES, 2002, p. 46).

Em seu artigo “Alisando o nosso cabelo”, Hooks (2005) comentava que, quando as mulheres negras norte-americanas alisavam os cabelos, elas estavam se atrelando ao desejo de triunfar no mundo branco. Para a autora, estar mais distante do fenótipo do negro, como com o alisamento do cabelo, por exemplo, implicaria para as mulheres negras uma melhor colocação no sistema de classificação racial, garantindo, conseqüentemente, a inserção delas no mercado de trabalho.

Em discussão sobre a beleza com mulheres negras em Spelman College, as estudantes falavam sobre a importância de ter o cabelo liso quando se procura um emprego. Estavam convencidas, e provavelmente com toda a razão, de que sua oportunidade de encontrar bons empregos aumentaria se tivessem cabelo alisado. Quando se pediam mais detalhes sobre essa assertiva, essas mulheres se concentravam na conexão entre as políticas radicais e os penteados naturais, seja com ou sem tranças. Uma jovem que tinha o cabelo natural e curto falava até mesmo em comprar uma peruca de cabelo liso e comprido na hora de procurar emprego. (HOOKS, 2005, p. 4).

Com a observação da autora acima, articulada com o discurso da estudante abaixo, podemos perceber o quanto a imposição de ideologia do “branqueamento no Brasil” tem incutido na própria pessoa negra a assimilação de valores do modelo branco. A mudança na textura do cabelo crespo através da técnica de alisamento, por exemplo, demonstra os efeitos do embranquecimento.

As meninas negras se sentiam pressionadas e acabavam se moldando. Muitas alisavam o cabelo, usavam pranchas e possuíam o excesso de maquiagem para aproximar o máximo do padrão branco exigido e imposto pela escola. (Verônica Arruda).

Nas falas das estudantes abaixo reaparecem os discursos sobre a “inferioridade” intelectual, “incapacidade” profissional, relacionados com o “lugar” que a mulher negra ocupa no ambiente de trabalho. Cabe lembrar que tal concepção remete às teorias de cunho racistas do final século XIX, que, no Brasil, tiveram Nina Rodrigues, uma das principais disseminadoras das ideias de que as características fisionômicas de negros/as representavam um símbolo de *status* de inferioridade moral, mental e social.

Portanto, apesar de se ter comprovado que não há diferenças entre negros(as) e brancos(as) decorrentes de suas características físicas, tais representações ainda são forjadas pelo imaginário social, sustentando estereótipos, preconceitos e discriminações para dificultar a inserção e a mobilidade em determinados setores da sociedade.

Não me sinto menos inteligente ou mais inteligente do que uma pessoa que tenha um fenótipo considerado superior dentro dos padrões da nossa sociedade. (Denise Costa).

Quando os pais dos alunos conversavam comigo e eu dizia que era da UFBA, as coisas mudavam e os olhares eram outros. A maneira que eu tenho é mostrar o conhecimento e a minha postura profissional para poder impor respeito. Utilizo o conhecimento para dizer que não somos inferiores que sabemos tanto quanto eles. (Patrícia da Silva).

Mas tenho a plena consciência de que devo deixar claro que possuo condições para exercer habilidosamente a função que me foi designada, independente da cor da minha pele. (Cláudia Ferreira).

A negação e a ausência do reconhecimento

das mulheres negras como as construtoras do processo civilizatório brasileiro contribuíram, impreterivelmente, para acentuar as dificuldades de ascensão social, assim como para a autorrepresentação nos espaços de poder.

Munanga e Gomes (2006), ao compararem a situação vivenciada pela mulher negra do período escravista ao século XIX no Brasil, afirmam que não houve mudanças nas funções desempenhadas por elas, uma vez que é notada a forte presença delas nos trabalhos manuais, insalubres e pesados. O que os autores trazem é complementado por Bento (1995), que acredita que a precariedade não está atrelada tão somente ao fato de ser mulher, mas porque esta condição, conjugada com a “cor”, leva ao imaginário social de que o lugar da mulher negra é o da “subalternização” desses trabalhos. A autora lembra que os trabalhos domésticos são os que mais evidenciam isso, pois as mulheres negras encontram-se três vezes mais representadas (32,5%) em relação às mulheres brancas (12,7%).

Relacionando as discussões apontadas pelos(as) autores(as) supracitados(as) com as falas das estudantes, concluímos que o lugar ocupado por negros(as) na sociedade brasileira ainda é fruto de um sistema de representação pautado em uma visão paternalista que envolve a relação de dependência e subserviência.

Isso está muito atrelado aos pais dos alunos, que viam as estagiárias negras apenas como babás dos filhos deles. Era comum a estagiária ser confundida com a moça que troca a fralda dos filhos deles ou aquela que prepara o lanche. (Lúcia Almeida).

A realidade que as pessoas brancas acham que o lugar do negro é para servir. Para servir aos meus filhos e aos meus netos. (Paloma dos Santos).

Nesse aspecto, Franco (2008) observa que, em Salvador, embora a população seja majoritariamente negra, a cor da pele demarca o lugar nas ocupações de pessoas, principalmente

em organizações empresariais privadas. Para a autora, em espaços como *shoppings*, academias, clínicas, escolas, faculdades particulares, entre outros, as posições mais graduadas são racialmente representadas por funcionários(as) de fenótipo branco em detrimento das funções mais subservientes, como seguranças, porteiros, serventes, babás etc., representadas pelos(as) negros(as) e afrodescendentes, ou seja, quanto mais distante do fenótipo negro, mais “*benesses*” o indivíduo tem.

A observação feita por Franco (2008) é reiterada através das falas das estudantes Vânia e Patrícia, quando percebiam a “segregação” racial nas escolas, em que as pessoas de pele mais clara estavam evidentemente bem representadas em cargos considerados de mais prestígio, como direção, recepção e outros.

Eu não tinha a pretensão de estagiar em outra função na instituição de ensino que atuei, pois achava o ambiente elitista e segregado racialmente. [...] O cargo de fiscal de provas era composto, em sua maioria, por mulheres negras. Nos outros cargos, tidos como mais “valorizados”, a maioria das estagiárias tinham a pele clara. Lembro-me apenas de uma estagiária negra de pele escura. (Vânia Gama).

Nesta instituição, eu era a única negra e estagiária da educação infantil e também tinha uma única professora negra. Possuíam muitas pessoas negras em cargos de auxiliares de limpeza e em cargos de pessoas que davam o banho das crianças. Mas, nos cargos de coordenação, a maioria era branca. (Patrícia da Silva).

O contexto dúbio, ambíguo e controverso que caracteriza o racismo no Brasil, por um lado, não foi pautado no regime de *apartheid* com a intolerância racial explícita e a imposição de leis de segregação racial, e, por outro, a não convivência de igualdade racial, leva-nos a encará-lo, ainda, como tabu, o que inviabiliza as discussões sérias a respeito do tema.

Nas falas das estudantes abaixo,

percebemos que o “silenciamento” e a ausência de um posicionamento crítico a respeito de suas estratégias para o combate ao racismo no ambiente de trabalho demonstram que o racismo brasileiro se apresenta de forma tão sutil e camuflada que nem as próprias “vítimas” percebem as ideologias racistas que permeiam as relações sociais, ao contrário, só se percebem “vítimas” por meio de ações diretas que remetem às aparências e aos traços fenotípicos.

Não percebia o racismo, porque eu passava pouco tempo na escola. Era só entregar as provas e pronto. Não me atentei a isso. [...] Não me importo com a posição dos outros em relação à minha cor. [...] Mantenho-me calada, mas tenho consciência disso. (Sônia Freitas).

Pelo fato de não ter sofrido, nem presenciado nenhum ato de discriminação racial no meu espaço de trabalho, não utilizo nenhuma estratégia de combate a esses atos. (Cláudia Ferreira).

Portanto, há uma necessidade de ampliar as discussões, conhecer os posicionamentos teóricos e ideológicos de autores(as), intelectuais, pesquisadores(as), militantes, dentre outros(as) a respeito das questões étnico-raciais, destacando a importância do papel que a mulher negra exerce para a formação da sociedade brasileira, retomando os seus valores e a sua dignidade.

Nesse sentido, a universidade, em especial, os cursos de formação de educadores(as), tem o compromisso com a formação de estudantes, docentes, de profissionais como um todo para a prática educativa transformadora e engajada na luta por uma educação antirracista e para a valorização da diversidade étnico-racial através da ampliação da oferta de disciplinas voltadas para a temática, cursos, palestras, seminários, oficinas e grupos de estudos. Como compreende Gomes (2005, p. 49):

Se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas

famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Ao analisarmos as informações trazidas por Gomes (2005) e relacionando-as com a fala da estudante abaixo, compreendemos a importância da prática docente que se dispõe a refletir, discutir, fomentar e promover ações que contemplem a diversidade étnico-racial de educandos(as), demonstrando a perspectiva positiva de seus valores identitários, suas verdadeiras histórias e origens, assim como trabalhar na perspectiva da sensibilização das famílias e da comunidade escolar (docentes, coordenadores(as), funcionários(as), trazendo à tona as discussões sobre a temática, constituindo algumas ferramentas eficazes para desconstruir os estereótipos sedimentados na sociedade brasileira através da escola.

Tentei de alguma maneira incluir a discussão racial. Escolhia os livros de leitura com essa abordagem. Além disso, percebia que havia crianças com a baixa autoestima em relação às suas aparências. Um por serem negras, outras gordinhas. Aproveitava estes momentos e conversava com elas. Além disso, conversava com os professores a respeito da discussão sobre identidade na escola, porém, não percebi muito entusiasmo. Nessa escola, todo o conteúdo trabalhado já estava bem fechado e definido. Os professores não se preocupavam e também não possuíam tanta autonomia para incluir essas discussões. (Lais Cerqueira).

Com o engajamento político e intelectual, as mulheres negras tornam-se porta-vozes de seus discursos e de suas ações, desconstruindo os estereótipos relacionados a uma suposta

inferioridade. Dessa maneira, as estudantes negras acreditam que é preciso travar uma luta intensificada nos espaços de trabalhos a fim de que sejam elas respeitadas nas suas diferenças, compreendendo o seu próprio valor e operando na formação de autodefesa e de expectativas indevidas que podem lhes ser prejudiciais.

Tenho certeza de que para quebrar as barreiras da discriminação e do preconceito racial, é necessário unir forças para melhorar a nossa sociedade, dessa forma, construindo boas formações ideológicas, políticas e acadêmicas, prevalecendo-se de um discurso crítico contra as ideologias que são perpetuadas pelas pessoas e pelo nosso sistema brasileiro. (Denise da Costa).

Minha primeira estratégia é ter uma formação qualificada, o que influencia diretamente na minha postura. E foi justamente através deste viés que adentrei na escola. Durante a seleção, a minha postura foi tão segura, que ao sair de lá disse aos meus amigos que se caso eles deixassem de me contratar pela minha estética perderiam uma profissional capacitada para a função que queria. (Mônica Alves).

Considerações finais

Foi importante tomarmos como ponto de partida as estudantes negras de pedagogia da UFBA para analisarmos os discursos a respeito das relações étnico-raciais com recorte para a inserção e a mobilidade social, compreendendo, desse modo, as construções e os significados de um olhar sobre si como sujeitos que ocupam um lugar atravessado por grandes adversidades, mas que lutam na perspectiva da superação as diversas formas de opressão.

O discurso sobre o branqueamento apareceu nas falas das estudantes por meio de mecanismos da chamada “boa aparência”, permeando o imaginário social de que o branco é único modelo de referência, contraditoriamente, em um país com a tamanha

diversidade étnico-racial, o que, sem dúvida, é o modelo reproduzido por meio do mais variados aparelhos ideológicos, tais como: mídia, escola, livros e outros, que violentam simbolicamente as pessoas com traços negroides, comprometendo os seus sentimentos de pertença racial.

A sub-representação das mulheres negras no lugar ocupado em relação à profissão foi apresentada através das falas das estudantes em aspectos como: as dificuldades de mobilidade para os cargos efetivos; separação por cargos conforme a cor da pele; a desvalorização do trabalho. Isso reafirma que a pseudoequidade reflete-se nos indicadores socioeconômicos da população negra e de seus descendentes, refletindo as posições de desvantagens em vários setores da sociedade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho e outros. Tais situações evidenciam que o mito da democracia racial não só camufla os problemas raciais, como também acentua as dificuldades desse segmento étnico para a ascensão social.

A ausência de posicionamento crítico das estudantes negras face às questões raciais revela a necessidade de a universidade ampliar e fomentar a discussão sobre a temática que envolve a diversidade de gênero, etnia e outras, contribuindo para a formação de estudantes, docentes, profissionais e pessoas por meio de um engajamento crítico, político e ativo frente a um currículo e uma prática docente que, muitas vezes, se efetiva com uma cosmovisão eurocentrada.

A importância dos estudos, a formação acadêmica, pedagógica, politicamente qualificada foi considerada pelas estudantes como as principais estratégias para a afirmação e o fortalecimento de suas identidades na medida em que desconstruem os estigmas e quebram as barreiras sociais.

Muitas vezes, as nossas histórias são permeadas por entraves e armadilhas que precisam ser revistas, revisitadas para refletir não sobre elas, mas com elas, tendo em vista que o epistemicídio insiste em silenciar as nossas vozes,

levando-nos ao desvencilhamento dos caminhos que idealizamos. Entretanto, esses desafios valem para nos fortalecer das nossas concepções e aproximar-nos dos nossos objetivos.

O passeio pelas categorias, como racismo, branqueamento, gênero e profissão docente, demonstrou que não há novidades quando analisamos o lugar representado pelas mulheres negras na sociedade brasileira, tendo em vista que o enfrentamento às desvantagens para a ascensão social teve as bases pautadas em construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações de poder que, historicamente, as violentaram em decorrência da valorização de um modelo hegemônico (homem/branco).

A análise e a discussão dos dados demonstraram uma aproximação do “eu” com o “outro” das inquietações, perspectivas, leituras, vivências, trajetórias, significações, enquanto seres que se inserem no engajamento político, buscando desconstruir os estereótipos que subjagam as identidades. Desse modo, refletir seriamente sobre o lugar ideologicamente atribuído à mulher negra é de extrema importância para a ampliação dos espaços de discussões, novos campos de conhecimento, novos olhares e ações, visando à promoção da igualdade e de oportunidades em diversos setores da sociedade e, principalmente, elevar a sua condição como sujeitos conscientes, críticos

e agentes para desconstruir os estereótipos vinculados às ideias de subalternidade e de ausência de poder.

Embora compreendamos a importância dos debates e das experiências trazidos pelos segmentos negros, movimentos negros e de mulheres negras, pesquisadores(as), professores(as), entre outros(as) interessados(a) na área, com vistas ao reconhecimento e ao combate de mazelas sociais produzidas pelas desigualdades de gênero e de etnia. As suas superações requerem também esforço individual, posicionamento crítico e compromisso de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), independentemente do pertencimento racial, do gênero e da classe.

Sabemos que não existem leis, fórmulas mágicas, receitas prontas que sejam capazes de erradicar as ideologias racistas perversas produzidas pelos sistemas culturais na sociedade brasileira. Todavia, a educação exerce um papel preponderante para o desencadeamento de formação de seus atores sociais com práticas pautadas em relações recíprocas dignas de respeito e enriquecedoras entre os pares por meio das estratégias de promoção de igualdade que contribuam para o fortalecimento e para a valorização da identidade étnico-cultural, sobretudo, para uma compreensão significativa de afirmação e de valorização do ser humano.

Referências

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. Lutas sociais nas primeiras décadas do século XX. In: **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 201-222. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 3 ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FAGUNDES, T. C. P. C. Construindo identidades. In: _____. **Mulher e pedagogia: um vínculo resignificado**. Salvador: Helvécia, 2005.

_____. Educação e construção da identidade da identidade de gênero. In: _____. (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia / Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FRANCO, N. H. R. **Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães**. 2008. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia, 2008.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, set./out./nov./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224>. Acesso em: 28 jun. 2013.

GUIMARÃES, A. S. A. Introdução. In: _____. **Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Salvador: Novos Toques, 1998.

HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. **Revista gazeta de Cuba**, Unión de Escritores y Artista de Cuba, jan.-fev./2005. Tradução de Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<http://www.criola.org.br/mas/bell%20hooks%20%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção de da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2 ed. Brasília: IPEA, 2008.

_____. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2 ed. Brasília: IPEA, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, E.; FREITAS, J. M.; FERREIRA, V. M. Representações de gênero: Abordagem histórica. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia / Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo.

In: _____. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre as relações sociais no Brasil. In: **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações sociais. Prefácio de Thales de Azevedo. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PAIM, A. dos S. **Aparência física, estereótipos e inserção profissional**: um estudo sobre a profissão de secretário executivo segundo a percepção das estudantes de Secretariado. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Altair_Paim.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M. D. (Org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto: UNESP, 1997.

REDE SOCIAL. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo da miscigenação. In: _____. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1903. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TORRES, C. R. V.; SANTOS, M. A. dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). **Ensaios sobre gênero e educação**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia / Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

Submetido em 31 de agosto de 2014.

Aprovado em 22 de setembro de 2014.