

Escrevivências de alunas negras: construções e resistências na escola

Black student's writings: buildings and resistances at school

Les écrits des étudiants noirs: bâtiments et résistances à l'école

Cirlene Cristina de Sousa¹
Universidade do Estado de Minas Gerais

Vitória Régia Izaú²
Universidade do Estado de Minas Gerais

Resumo: O enfrentamento do racismo institucional é um tema pertinente, mas ainda muito negligenciado. A invisibilização das vozes que denunciam os processos de desumanização nas trajetórias de estudantes negras tem silenciado muitos conflitos raciais no cotidiano escolar, em que pese as diversas manifestações nas redes sociais, nem sempre assumidas com responsabilidade por parte das instituições. Neste artigo, pretende-se explicitar e adensar o debate a respeito desta complexa questão, a partir das vivências de duas estudantes mineiras que enviaram aos seus professores cartas sobre os mecanismos do racismo no ambiente escolar. Partindo dessas cartas, pretende-se interpretar as manifestações do racismo (implícito e explícito) no cotidiano dessas estudantes. Este artigo está organizado em três sessões, a saber: 1) Contexto escolar e as narrativas recebidas; 2) Problematização do racismo na perspectiva de mulheres negras; e 3) Dilemas e possibilidades do racismo na dinâmica escolar.

Palavras-chave: Racismo institucional. Escola. Estudantes negras. Resistências.

Abstract: Confronting institutional racism is a pertinent, yet very neglected issue. The invisibility of voices denouncing the processes of dehumanization in the trajectories of black students has silenced many racial conflicts in everyday school despite the various manifestations in social networks, not always assumed with responsibility by the institutions. In this article, we intend to explain and deepen the debate about this complex issue, based on the experiences of two Minas Gerais students who sent their teachers letters about the mechanisms of racism in the school environment. Starting from these letters, we intend to interpret the manifestations of racism (implicit and explicit) in the daily life of two these students. This article is organized in three sessions, namely: 1) School context and the narratives received; 2) The problematization of racism from the perspective of black women; and 3) Dilemmas and possibilities of racism in school dynamics.

Key-words: Institutional racisms. School. Black students. Resistances.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas de Gerais (UFMG). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. *E-mail:* cirlenesousa@yahoo.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. *E-mail:* vitoriaizau@gmail.com

Résumé: Confronter le racisme institutionnel est une question pertinente mais largement négligée. L'invisibilité des voix qui dénoncent les processus de déshumanisation des trajectoires des étudiants noirs a réduit au silence de nombreux conflits raciaux dans la vie scolaire de tous les jours, en dépit des diverses manifestations dans les réseaux sociaux, pas toujours pris en charge par les institutions. Cet article vise à clarifier et approfondir le débat sur cette question complexe, de l'expérience de deux étudiants miniers qui ont envoyé des lettres à leurs enseignants sur les mécanismes de racisme dans l'environnement scolaire. A partir de ces lettres, il est destiné à interpréter les manifestations de racisme (implicite et explicite) dans la vie quotidienne de ces étudiants. Cet article est organisé en trois sessions, à savoir: 1) le contexte scolaire et les récits reçus; 2) la problématisation du racisme du point de vue des femmes noires; et 3) les dilemmes et les possibilités de racisme dans la dynamique scolaire.

Mots-clés: racisme institutionnel. École Étudiants noirs. Résistances

Introdução

“O meu país, é meu lugar de fala”
(Elza Soares-compositor Douglas Germano)

Partindo-se dos perfis diferenciados das alunas negras Winnie (escola particular) e Aretha (escola pública)³, refletimos sobre como elas descrevem (em cartas) suas vivências escolares como jovens negras. Tais cartas são parte dos documentos de um projeto de pesquisa do grupo DEA (Dessemelhanças que nos atraem), Grupo de Pesquisa formado por docentes e discentes universitários e da educação básica que estudam as trajetórias escolares (escritas em cartas) das juventudes negras e LGBTQI+ de algumas escolas da rede pública e particular de educação mineira⁴. O objetivo do grupo tem sido provocar processos de discussão e conscientização sobre identidades e situações de violências simbólicas e físicas vividas por tais juventudes nas ambiências da escola básica.

Para refletirem sobre essas vivências escolares juvenis, os pesquisadores do DEA convidam jovens estudantes do ensino médio a escrevem cartas que narrem suas histórias juvenis na educação básica. Suas escritas fazem ecoar trajetórias que nos dão acesso a um complexo processo de humanização/desumanização na vivência escolar de uma parte significativa dessa juventude. Soma-se a este contexto o encontro das diferentes trajetórias

³ Nomes fictícios em referência à esposa de Nelson Mandela e à cantora negra norte-americana, ambas falecidas em 2018. Escolhemos tais nomes a fim de preservar a identidade das jovens pesquisadas.

⁴ Tal projeto foi aprovado como projeto de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) sob coordenação da professora doutora Cirlene Cristina de Sousa.

das autoras deste artigo, que compartilham suas experiências docentes na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e suas pesquisas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL), núcleos certificados pelo CNPQ. Em sintonia com a preocupação de ambas docentes e pesquisadoras, o presente artigo visa contribuir para aprofundar o debate sobre a necessidade de se adensar no âmbito escolar a problematização do racismo institucional, como apresentamos a seguir.

1. Contexto escolar: cartas à docência de duas alunas negras mineiras

Antes de adentrarmos à interpretação das cartas das alunas Aretha e Winnie, convidamos a você leitor e leitora deste texto a memorar cartas recebidas e ou enviadas a alguma pessoa querida. Cartas de amores, cartas escolares, cartas familiares, cartas de amizades? Quais lembranças, imagens, pessoas, lugares e/ou sentimentos, elas trouxeram?

Adentremos às memórias de uma das autoras deste artigo:

Eu sou uma pessoa que tenho afeto epistolar. Gosto de escrever poemas, relatos, crônicas. A palavra escrita me encanta, mesmo com toda a tecnologia que temos hoje. Tenho grande apreço pelo tempo que se leva na elaboração de uma mensagem escrita à mão. Este apreço vem da infância, quando meu pai Antônio me enviava cartas para combinar as férias e me buscar com meus irmãos menores para viajar de trem do Rio à Belo Horizonte. Tínhamos 9, 8 e 7 anos. Era eu quem lia e respondia as cartas para o meu pai. Jamais esqueci a caligrafia linda e as mensagens sobre a escola, o tempo, a saúde de minha vó que nos recebia na casa que ficava entre BH e Contagem. Um pedaço da infância que ficou tatuada na minha memória. Tempo bom de expectativa de viajar de cabine aos risos da aventura com meus irmãos e meu pai. (Vitória).

As cartas de infância da professora Vitória tecem parte de suas memórias da vida em família, da relação afetiva com o pai e com os irmãos e das muitas viagens entre Minas e Rio de Janeiro. Nas lembranças de Vitória, as palavras que tecem suas cartas tratam de palavras-vida, palavras que lhe pareciam mágicas e cheias de afetos. As cartas neste sentido encontram no conceito de “escrivência” de Conceição Evaristo (2006, 2007) uma forte conexão. Para esta importante autora, a escrita carrega memórias de vivências cotidianas, por isso sua literatura tem o compromisso em desvelar o cotidiano das mulheres negras que tiveram suas vozes historicamente silenciadas.

Voltemos agora para as cartas escolares de Aretha e Winnie. Quais lembranças elas trazem de suas escolas? São palavras-vida? Palavras-afeto? Palavras que fizeram elas irem mais longe em seus sonhos de meninas negras? Infelizmente a resposta é negativa. Na verdade, essas alunas tecem suas cartas com palavras que mostram a dura realidade do racismo vivido por elas em suas trajetórias escolares na educação básica.

Apesar de duras, as cartas dessas alunas são notadas como uma “mola impulsionadora”, um potente instrumento de debate para uma educação mais humanizadora. As palavras de Aretha e Winnie nos afetam, deslocam nossos silêncios e nos orientam à muitas reflexões sobre o racismo institucional. A leitura das cartas dessas alunas exigiu de nós autoras um duplo exercício, a saber: o exercício da escuta e o exercício da indignação. Como notaremos nas páginas que se seguem.

2. Problematizando o racismo na perspectiva de mulheres negras

Começamos esta problematização das vidas estudantis das jovens Aretha e Winnie, parafraseando Simone de Beauvoir: *não se nasce mulher negra, tornar-se*. Se focalizarmos este *tornar-se negra* no Brasil onde o racismo não é assumido como parte fundante de sua mentalidade escravocrata, seus campos de possibilidades tornam-se bastante desafiadores. Pelas trajetórias escolares de Aretha e Winnie, essa luta pelo *tornar-se meninas negras* demonstra que tais desafios não têm idade. Entre tais desafios, a luta maior se faz na ontológica busca humana pelo *SER MAIS* (Freire, 1987), que são constantemente perturbadas por processos de desumanização. Segundo Paulo Freire, sempre quando se reflete sobre vidas ceifadas e/ou violentadas, tal reflexão deve ser um protesto contra a produção do *Ser menos* (necrofilia – atitude de violação dos direitos humanos). Esta prática necrófila oprimiu, matou e continua a violentar várias crianças, jovens e adultos no processo de construção da nação brasileira. Por outro lado, essa reflexão pode ser entendida como um anúncio de indignação e de uma profunda crença na capacidade humana de *Ser mais* (biofilia - aquela que se nutre da vida, que luta pela recuperação de humanidades roubadas).

As jovens Aretha e Winnie, em suas cartas, alertam-nos para o fato de que tais desafios estão presentes também nas relações juvenis escolares. Mesmo em um contexto após a lei 10639/08 que instituiu como obrigatoriedade a história do continente Africano como componente curricular da educação básica, as práticas racistas estão muito vivas nas ambiências educacionais brasileiras. Os direitos de ser crianças, adolescentes e jovens

negros/as ainda são absurdamente silenciados nas dinâmicas escolares. Assim nos alerta a aluna Aretha: “Este foi o sonho que eu aprendi na escola: sonhar em ser uma menina branca, sonhar com os cabelos lisos das outras meninas, sonhar em ter o nariz fino”. Tal alerta, aproxima-nos das reflexões de Clóvis Moura que afirma:

O racismo tem (...) em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político. É por isso ingenuidade, segundo pensamos, combatê-lo apenas através do seu viés acadêmico e estritamente científico, uma vez que ele transcende as conclusões da ciência e funciona como mecanismo de sujeição e não de explicação antropológica. (MOURA: 2017, p.1).

Em concordância com Moura (2017), notamos o racismo como um processo histórico de inferiorização da população negra por meio de mecanismos diversos que não estão associados a questões de ordem biológica ou antropológica. A biologia que classifica os seres vivos, não tem hoje nenhum alicerce racional que possa naturalizar a racialização de modo a estratificar os grupos humanos por conta da cor da pele. Ao contrário, os avanços no campo da ciência já mostram, especialmente no século XXI, que o elevado quantitativo de melanina no sangue que faz com que a pele seja escura, não serve de base para a dominação racista e escravocrata firmada em teses científicas já refutadas. Exatamente por isso, Moura (2017) nos afirma que o racismo tem como premissas a dominação não somente étnica, mas de fortes componentes ideológicos e políticos. Nesta direção, tal autor aponta que o racismo é ao cabo e ao fim, uma questão de PODER, que faz com que sujeitos não negros se coloquem como superiores, independentemente da classe social ou ao gênero. Porém é mister que as mulheres negras sejam ainda mais discriminadas numa sociedade racista e machista, como nos demonstra a aluna Aretha,

Na aula de educação física, eu não gostava muito porque os meninos ficavam falando da minha bunda, me chamando de gostosa, mas pra mim não era elogio, eu tinha até medo do jeito que eles falavam. Um dia um disse: “é um bumbum preto, mas até que dá pra dá um tapinha”, eu achei horrível, mas eu não falava nada com ninguém, tinha medo. (Carta, Aretha).

O medo relatado acima por Aretha remete ao fato de que mesmo após 130 anos da dita abolição completos neste ano de 2018, as mulheres e meninas negras tem sua subjetividade violada e são constantemente alvo de hipersexualização, sendo vistas como objetos de desejo sexual, de forma aviltante, pejorativa e desrespeitosa. De fato recorrente, o

racismo retira-lhes o direito ao afeto de forma saudável, sendo um imenso agravo à saúde em todas as fases da vida.

Um outro exemplo desta violência está em Fabiana Oliveira e Anete Abromovich (2010), no artigo “Infância, raça e ‘paparicação’” no qual apresentam o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil que objetivava analisar as práticas educativas que ocorriam naquele espaço educativo. Mais especificamente, verificar as maneiras como essas práticas produziam ou revelavam questões raciais. Com os dados coletados, as pesquisadoras concluem que a criança negra recebe menos colo e paparicos que as crianças não negras dentro das instituições pré-escolares. Este dado evidencia a dinâmica e a perpetuação do racismo, que retira da criança negra a sua humanidade, visto que ela passa a ser tratada de modo pejorativo, passa a ser ignorada e evitada socialmente.

Esta realidade racial não é menos preocupante nas demais modalidades da educação básica, a saber: ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). No ensino fundamental e médio, o racismo vai se alimentar de práticas cerceadoras de direitos e de um nível elevado de violência física e simbólica. Sobre agressões sofridas no ensino fundamental II, a aluna Winnie relata:

Por volta de 2008 meu cabelo encrespado mais uma vez foi alvo de chacota de alguns alunos mais velhos, eles tinham 14 a 15 anos e eu, uns oito. Por estar sempre "armado", "pra cima" como diziam, me dei conta de que quando alguém apontava para o meu cabelo e ria dizendo que estava "em pé", a ignorância dessa pessoa não a permitia ver que: em pé, armado, pra cima, pro lado, alto, escandaloso: foda-se! Que seja! Pra mim é imponência! Porque cabelo de negro não é só resistente, é resistência!". (Estudante negra, escola particular).

Apesar das inúmeras violências vividas, Winnie resiste. Ela reconhece que seu cabelo de mulher negra é imponência, é para ela resistência. São estes dilemas e seus focos de resistências que aprofundaremos um pouco mais nas páginas abaixo.

3. Dilemas e possibilidades: enfrentamentos do racismo na dinâmica escolar

O desafio do torna-se ou ser reconhecida como negra na escola é descrito pelas alunas Aretha e Winnie como uma luta diária, um processo de resistência vivido em meio a muitas dores e práticas de desumanização. Práticas estas cerceadoras de identidades, como nos relata a jovem Aretha,

A minha história na escola pública é muito complicada e eu não consigo falar sobre tudo, porque pra mim nunca me senti uma menina negra na escola que eu estudei. Não sei explicar isto direito! Mas é mais ou menos assim: eu sou negra, mas nunca pude ser negra na escola, na escola eu não queria ser negra, porque ser menina negra na escola é muito ruim, a gente sofre muito. Na verdade, eu nem queria mais lembrar disso, pois já faz um ano que eu me formei no ensino médio, e eu queria esquecer que a escola fez parte da minha vida, queria esquecer quase tudo da escola. As lembranças da escola são ruins pra mim, é muito negativo, porque se teve uma coisa que eu aprendi na escola é que ser menina negra é algo muito ruim, tanto que eu acho que eu aprendi na escola é que eu queria ser uma menina branca”. (Carta, Aretha).

Nesse mesmo sentido, a aluna Winnie destaca que cresceu aprendendo a silenciar-se como menina negra: “Cresci ouvindo que preto pobre não tem vez. Mas, claro, não me encaixava no pobre e muito menos me aceitava preta. Era uma morena escura de alma branca, como muitos já me disseram e passei a acreditar nisso”. Esta negação fez essa jovem conviver por muito tempo num dilema identitário doloroso: “Nunca me odiei por ser negra, mas eu não gostava da minha cor, pedia pra Deus me "branquear", me colocar mais clarinha pra que eu ficasse mais parecida com minhas amigas.”

Episódios racistas como esses informados acima não faltam nas histórias escolares dessas jovens. Elas dizem que desde a educação infantil convivem com a rejeição de suas corporeidades negras. Nesse sentido, as narrativas escolares das estudantes Winnie e Aretha desenham uma ambiência escolar não isenta das práticas raciais. Assim relata Winnie: “Coisas ruins acontece com todo mundo na escola, Certo? Mas coisas ruins da escola acontecem todos os dias com pessoas negras”. Portanto, a escola é descrita por tais jovens como um lugar onde os conflitos raciais se instalam em discursos e práticas de violências físicas e simbólicas cotidianas: “o que eu me recorto dessa fase mais de criança na escola, foi os puxões de cabelo de um colega que sentava atrás de mim: ele puxava e dizia cabelo de molinha, cabelo de molinha. Eu nunca disse para a professora, tinha medo que ela me colocasse de castigo”. (Aretha).

As invisibilidades, os silenciamentos desses conflitos raciais escolares se devem muito aos discursos da democracia racial no Brasil que sinalizariam para a harmonia entre brancos, negros e indígenas. O alongamento desses discursos na história do Brasil fez com que as práticas racistas parecessem aos olhos de muitos de nós brasileiros e brasileiras como algo sem nexos, sem base, sem fundamentação. Essas mazelas discursivas estão fortemente institucionalizadas e, por isso, alunos e alunas negras, vítimas de muitos racismos, sequer

podem argumentar seus direitos nas instituições escolares. Esta questão fica bastante presente na fala da Jovem Winnie

Passei por incertezas e momentos de fraqueza quando entrei pra escola particular, cenário um pouco diferente do que eu sempre havia convivido na minha família. A escola tinha por sua maioria esmagadora 99,9% de brancos. Duvidei se havia beleza em mim por conta da minha pele, se isso fazia alguém ser pior ou melhor que alguém; duvidei que um dia eu pudesse beijar na boca de algum menino, por eles sempre preferirem minhas amigas, de sempre deixarem claro que preferiam as de cabelo liso e de cor mais clara. Achava-me melhor do que outros pretos por ser preta e estudar em escola particular (isso com uns 6/7 anos) porque eu FUI ENSINADA a pensar assim, por mais que ninguém nunca tivesse falado isso diretamente pra mim, eu entendia as referências. (Carta, Winnie).

As cartas das alunas Aretha e Winnie nos aponta ainda que mesmo quando visibilizadas no cotidiano escolar, as questões raciais são tratadas como episódios isolados. Por isto não provocam ações antirracistas duráveis ou que produzem modificações curriculares. Pelas escritas de Aretha e Winnie, constatamos que é bastante desafiador o processo de construção de políticas públicas nacionais de real engajamento na luta antirracista dentro dos contextos escolares. Como pode ser observada no fragmento da carta de Winnie:

Aula de Espanhol, professora X. O 9º ano em si era superunido, aquela história de um por todos e todos por um. 30 alunos aproximadamente podem confirmar esse fato. Tal aluno Y estava com muita raiva porque um amigo meu tinha supostamente sujado o boné dele. Eu intervi, disse pra não falar daquele jeito com meu amigo, pois tudo era resolvido na conversa e ele (Y).

- Cala a boca! Vai se fuder! Ta entrando na conversa, por quê?
- Por que o senhorzinho tá gritando com o meu amigo por coisa que ele não fez!
- Foi você então? Preto é uma desgraça mesmo, tinha que morrer todo mundo dessa raça, filha da puta!
- Repete.
- Não sou gravador minha filha, se não ouviu o problema é todo seu. Faz eu bater em você aqui na frente de todo mundo não. (Carta, Winnie).

Para que tais lutas antirracistas deixem de ser episódicas e se tornem enfrentamentos efetivos e cotidianos, as estudantes Aretha e Winnie apontam algumas pistas em suas cartas. Entre estas pistas, a dimensão da escrita autoral e seus campos de possibilidades educativos e humanizadores nos pareceu pedagogicamente potentes e a maior contribuição das cartas juvenis à escola. Por um lado, a escrita de si (da jovem Aretha e Winner) mostrou-se como ensaios de escritas biofilas da experiência de *ser* meninas negras (narrativas que saem da biologia para a biografia). Por outro lado, tais narrativas autobiográficas colocam-se como

disputa de um lugar de fala para as pessoas negras na escola. Assim narra a aluna Winnie no final de sua carta:

Compartilhar experiências que, por sua maioria são negativas por conta de cor de pele me faz pensar o quanto somos atrasados mentalmente e socialmente. Naturalizar o racismo não é normal! Deixem as crianças negras se expressarem sobre o racismo, deem voz a elas! Não deixem que esse crime passe por debaixo dos panos, é necessário que as crianças saibam que é repugnante julgar alguém por conta de cor de pele, por conta da textura do cabelo e por conta de seus traços faciais. Minha experiência, protagonista da própria vida é que devemos sempre estarmos abertos a novos conhecimentos, estarmos abertos a nos reconhecemos e nos aceitar. Aluna negra em escola particular não é só pouco visto. Aluna negra em escola particular é muito falado, por ela mesma. Pode perguntar. (Carta, Winnie)

Essa fala de Winnie nos levou aos trabalhos da autora negra Conceição Evaristo. Para tal escritora, as escrevivências negras podem ser notadas como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (Conceição Evaristo, 2007, p. 20). Para Conceição Evaristo, o movimento, o ato da escrita ao ser “empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação” (Evaristo, 2007, p. 20-21). Portanto, a escrita dessas alunas sobre as suas vidas negras na escola assume um potencial transformador, tanto de si próprias quanto do outro que está em contato com suas escrevivências.

Nesse mesmo sentido, temos em Djamila Ribeiro (2017) uma forte contribuição, ao discorrer a respeito do histórico lugar de fala das mulheres negras. A disputa de narrativas na escola, que geralmente deslegitima a fala das meninas que sofrem o racismo, com as que não vivem dentro do conflito racial, são produtoras de lógicas extremamente diferenciadas. No tocante as mulheres negras em formação na escola, observa-se que seu lugar de fala não está restrito a questão de classe econômica. A questão do racismo diz respeito ao lugar histórico, de subalternização do povo negro no país. Para Ribeiro:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo no lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin em Teses sobre o conceito de história. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas. (Ribeiro, 2017 p.86).

Ainda segundo tal autor, a herança escravocrata tem grandes rebatimentos na contínua opressão de classe, raça e gênero sentida cotidianamente na história das mulheres negras, que devido a lógica hegemônica dos vencedores (colonizadores), tiveram as narrativas históricas apagadas da memória nacional. Devido a este aspecto, trazer as trajetórias escolares das estudantes Aretha e Winnie para nosso debate sobre o racismo escolar é visibilizar a luta por esse lugar de fala que fora lhes negado historicamente. Lugar este que fora reservado somente a grupos privilegiados que se alimentam da opressão, reproduzindo a violência histórica da qual nos fala Aretha e Winnie. Ribeiro (2017, p. 86) afirma ainda que “O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”.

A subalternidade de que trata Ribeiro, não se restringe a questão socioeconômica, embora a materialidade da vida social também se expresse como problemática para a população negra, num país de extrema desigualdade social e racial como o Brasil. E é exatamente as mulheres negras que mais sofrem com a falta de possibilidades e oportunidades de plena expansão de suas capacidades intelectuais. Vistas como menos “humanas” na escola, são vítimas de um silenciamento capaz de fazê-las até mesmo negar sua existência racial. Segundo nos conta, em sua carta, a jovem aluna Aretha:

Bem, durante toda a escola, eu ficava rezando para aula acabar e eu voltar para a casa. Na minha casa, eu me sentia melhor, lá todo dia eu escutava da minha mãe, minha pretinha linda, vem cá pra mamãe te abraçar. Aquele abraço era tudo pra mim. Mas quando chegava no meu quarto, a minha tristeza voltada, eu sempre fui uma pessoa triste, por ser negra. Tenho que confessar – nunca gostei de ser negra. Quantas vezes briguei com Deus porque ele me fez nascer numa família negra. Me lembro que quando criança, eu fazia uma oração pedindo a Deus para me dá uma cor branca. (Carta, Aretha).

A dor constante causada pelo racismo na escola, fortalecida por práticas violentas por parte dos colegas, sem nenhuma empatia dos professores, fazia com que ela vivesse em casa o alívio de se sentir melhor, ainda que a tristeza a consumisse cotidianamente. É fato que ter a consciência de si e para si como uma pessoa negra, não é simples. A falta de estímulo, as chacotas sobre as características físicas e os traços negroides, tidos como inferiores ao padrão da estética branca, violentava Aretha de tal modo que ela chegara a pedir em oração quando criança para ter a cor branca. De fato, como nos afirma Sousa (1983, p.17-18):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida em suas exigências, compelida a

expectativas alienadas, mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

O massacre contínuo à individualidade e à estética negra, precisa ser considerado como fator histórico que submete a uma complexa gama de interdições diárias, quanto ao pleno desenvolvimento de potencialidades. No campo afetivo, as meninas negras são também preteridas e ridicularizadas, como se pode constatar no relato de Aretha: “Na primeira série, um menino que ia dançar comigo chorou porque ele disse que não queria pegar na minha mão porque era preta, eu nem me lembro o que a professora falou, mas eu acho que não falou nada, porque os meninos ficava gozando ele assim ‘vai dançar com menina preta, bem feito’”.

Percebe-se através da narrativa acima, que mesmo em atividades de socialização e cultura, como as festas juninas, o fenômeno da evitação de contato se repete, inclusive com anuência consciente da professora. Tal fato mostra a naturalização do racismo, identificando como banal que a menina por ser negra tenha de ser estigmatizada, não havendo de parte da professora nenhuma empatia ou ação educativa para dirimir os conflitos e defesa dos direitos da aluna negra.

Em uma outra passagem, Aretha nos informa novamente sobre a nulidade da ação da professora que ao fechar os olhos para os conflitos raciais, ora reproduz a violência cotidiana, ora, credita à própria vítima do racismo a solução pacífica dos conflitos existentes, como se ela os tivesse causado. Esta questão, mostra o despreparo ético, técnico e pedagógico da docência para lidar com os conflitos raciais e étnicos no interior das escolas. Ao silenciar os conflitos, os invisibilizando-os, nós professores cooperamos para a manutenção do preconceito racial e da violência. Por esta razão, a continuidade do sofrimento causado pelo racismo tem diversos e diferentes formas de se expressar. Uma delas é tornar o corpo negro como risível, destituído de sua humanidade. Aretha nos diz que até mesmo o simples ato de ir ao banheiro para usar maquiagem e olhar-se no espelho acionava códigos racistas absolutamente explícitos, como se observa abaixo:

Não gostava também de ir ao banheiro na hora do recreio, porque chegava lá e eu não podia olhar no espelho, porque as meninas com cabelo bom, tava lá balançando o cabelo, passando maquiagem e uma vez eu fui arrumar meu cabelo e as meninas ficaram rindo, eu fiquei com muita vergonha, dava vontade até de chorar. O pior foi quando tava passando maquiagem no banheiro e uma menina disse assim pra amiga dela: acha que maquiagem era pra ressaltar coisa bonita. Este dia eu não aguentei, chorei, chorei, chorei. Uma professora me perguntou porque eu tava chorando, ai eu tive coragem de dizer, e ela disse bobagem, não chora não, maquiagem não é só pra

pessoa bonita não, é pra quem quiser, você pode usar maquiagem. Meu Deus, a professora também me achava feia. (Carta, Aretha).

De fato, ser aluna negra no Brasil é um ato de resistência aos estigmas da cultura escravocrata. Devido a ideia de que o padrão do alunado corresponde às características da população branca europeia, os alunos e alunas negras são considerados na imagética estética da escola, como seres fora do lugar hegemônico e correspondente ao escravo. Como afirma Sousa (1983, p.19): “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”.

A definição do lugar histórico da subalternidade da população negra como inferior traduz ao plano contemporâneo o imaginário social e político que demarcou também os papéis sociais e culturais dos negros e dos não negros na sociedade brasileira. Por esta razão, cabe à escola e especialmente ao processo de formação de cidadãos, romper com esses mecanismos que reforçam os estigmas, os preconceitos e estereótipos. Nesta direção, as cartas de Aretha e Winnie apontam para a necessidade de que os professores revejam os discursos e práticas sociais que ainda insistem em evitar a abordagem da questão racial nas escolas. Nesse sentido, segundo Kabenguele Munanga,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essas faltas de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvidas, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (Munanga, 2005, p.15)

Ainda que a educação e/ou a formação de professores não possa ser sozinha responsabilizada pelas questões estruturais para supressão do racismo na sociedade brasileira, devemos considerar que a consciência crítica e política do papel dos professores e educadores é de fundamental importância. O fato de que a sociedade se forja nutrida de concepções preconceituosas, violentas e desrespeitosas que também estão internalizadas no *ethos* docente, faz com que no interior das escolas, o enfrentamento do racismo não seja ainda

incorporado ao processo pedagógico. Em concordância com Munanga, a escola precisa ter uma atitude responsável frente ao racismo institucionalizado e, assim, mostrar que

a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim ao contrário, um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral, e por outro lado, (...) ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (Munanga, 2005, p.15).

Esta perspectiva de atitudes docentes frente ao racismo escolar é reivindicada pelas alunas Aretha e Winnie que esperam por docências sensíveis, generosas e atentas. Nesse sentido, concordamos com Inês Teixeira (2007, p.429), “docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. E mais profundo ainda:

Desse modo, sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina. [...] O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. [...] O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento. (Teixeira, 2007, p. 432).

Nesse sentido, as cartas de Aretha e Winnie visam romper com um cotidiano escolar que pouco tem problematizado sobre suas vidas de meninas negras. Elas gritam por escolas que colaborem para que elas possam de fato *SABER-SE* como Jovens mulheres negras. Por isto, Teixeira destaca que cabe a todos nós professores e professoras da educação superior ou básica, aprender não somente a escuta, mas a “escuta generosa aquela livre de nossas imagens rotuladoras, livre dos julgamentos, livre das classificações que fazemos sobre eles – tantas delas tão negativas e desqualificadoras – não deveria ser essa a nossa escuta?” (Teixeira, 2007, p. 15).

Com toda a força de suas lutas, Winnie termina assim sua carta: “Me aceitei faz pouco tempo, me aceitei **negra, preta e encaracolada**. Me aceitei quando neguei esse padrão imposto por uma mídia, uma escola e uma sociedade que não pensa a diversidade”. Esta fala é um ato de resistência que, por um lado apresenta uma aprendizagem do saber-se mais; e, por outro lado, apresenta um ato de denúncia do racismo institucionalizado: na sociedade, na mídia e na escola. Portanto, essas jovens alunas, convida-nos a uma prática mais corajosa da

pedagogia da escuta. Mas, fundamentalmente, da pedagogia da indignação frente ao racismo institucional.

Considerações para contínua reflexão

As cartas de Aretha e Winnie são reveladoras das práticas racistas e dos violentos mecanismos de invisibilidades dos corpos negros presentes na dinâmica escolar. As alunas negras reivindicam de suas escolas lugares de fala e de seus professores e professoras olhares mais atentos e ouvidos mais indignados. Suas cartas denunciam pedagogias desumanizadoras que têm fortalecido estigmas e discriminações das juventudes negras nas escolas. Tanto Aretha como Winnie nos narram histórias de lutas e resistências. Suas doloridas histórias ao serem contadas rompem com os silêncios escolares, apresentam desafios pedagógicos e gritam por práticas educativas mais libertadoras. Por isto suas cartas são instrumentos potentes para se pensar os desafios pedagógicos da escuta e da indignação. Somos indagados a responder: com que pedagogias escolares, educamos as nossas juventudes negras? Esta é uma questão que não pode faltar na construção dos nossos currículos escolares e no enfrentamento das questões raciais na escola e na universidade.

Referências

ALMEIDA, M. - **O pioneirismo da discussão étnico-racial no Serviço Social**. Disponível em <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/viewFile/2695/2229>.

CAMPOS, M. E. - **A percepção do assistente social acerca do racismo institucional**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000200005&lang=pt. Acesso em 12/09/2018.

DAVIS, A. - **Palestras sobre libertação**. Disponível em <http://kilombagem.org/palestras-sobre-libertacao-lectures-on-liberation/> Acesso em 01/09/2018.

EVARISTO, C. - **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** In: ALEXANDRE, M. A. (Org.) Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FRANZ, F. - **Pele negra, máscaras brancas.** Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em 03/09/2018.

FREIRE, P. - **Pedagogia do Oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOURA, C. - **O racismo como arma ideológica.** Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/11/racismo-ideologia-20-novembro-consciencia-negra/>. Acesso em 05/10/2018.

MUNANGA, K. - (orgs). **Superando o racismo na escola.** (p.15-20). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 03/10/2018.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. - **Infância, raça e paparicação.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 26, n^o 2, ago. 2010, p. 209-226.

RIBEIRO, D. - **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, Letramento: Justificando, 2017.

TEIXEIRA, I. A. C. - **Da condição docente:** primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, no. 99, p.426-443.