

## “Sou cotista. Pra mim o sistema de cotas foi um avanço (...)”: narrativas de mulheres negras ex-cotistas do curso de pedagogia

### RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente interessada na inserção histórica de mulheres negras na Universidade do Estado de Minas Gerais a partir da política de cotas. Foram entrevistadas cinco professoras negras ex-cotistas da primeira turma a ingressar no curso de Pedagogia em 2004. Todas elas hoje são professoras da rede pública de ensino e levam para suas práticas as experiências dos atravessamentos de gênero e raça que incorporaram na formação inicial. Assumindo a perspectiva pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana, trabalhamos com as narrativas como estratégia de constituição dos sujeitos, problematizando a construção histórica dos sujeitos. Nosso objetivo era conhecer a trajetória dessas mulheres e analisar, historicamente, os avanços e as conquistas do Movimento Negro, sua repercussão na vida da população negra e os desafios ainda existentes para as temáticas de gênero e raça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. Mulheres negras. Educação. Formação inicial.

#### Kelly da Silva

E-mail: [kelly.silva@uemg.br](mailto:kelly.silva@uemg.br)  
Universidade do Estado de Minas Gerais, Ubá, Minas Gerais, Brasil

#### Anderson Ferrari

E-mail: [aferrari13@globo.com](mailto:aferrari13@globo.com)  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

## INTRODUÇÃO

No livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, bell hooks (2013) relata que, no seu período de estudante, as meninas negras das classes trabalhadoras tinham três opções de carreira: casar-se, trabalhar como empregada ou lecionar (hooks, 2013). De acordo com hooks (2013), para as negras, lecionar era um ato fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. No entanto, com a integração racial, tudo mudou: o conhecimento passou a se resumir à pura informação, não tendo nenhuma relação com o modo como se vivia. As professoras brancas não ensinavam como as negras, não tomavam as experiências como provocadoras para demonstrar possibilidades de mudança naquela estrutura (hooks, 2013). O ensino não tinha mais ligações com a luta antirracista. Ainda de acordo com hooks (2013), na nova forma de ensinar, aprender era visto como uma ameaça à superioridade branca.

Ao assistir as aulas de professoras brancas, hooks (2013) notou que elas estimulavam os estereótipos racistas, fazendo-a perder o gosto pela escola. Embora o contexto narrado por hooks reflita sobre a realidade estadunidense, ele nos provoca a pensar em situações de educação de uma sociedade racista não declarada como é no Brasil. Diante desse desafio de problematizar a construção da sociedade brasileira e seus desdobramentos no cenário educacional atual e, principalmente, diante do desafio do combate ao racismo, tomamos a educação como campo privilegiado para nossas investigações. Como hooks (2013), acreditamos na educação como espaço de luta e resistência antirracista nas suas potencialidades de construção de uma sociedade mais democrática. Se a pesquisadora negra estadunidense nos relata um quadro em que as professoras brancas não estavam comprometidas com essas causas, como seria o inverso? Como seria a ação de professoras negras na educação brasileira?

Estas interrogações nos inspiraram numa pesquisa realizada entre 2016-2019 que tinha como preocupação a inserção histórica de mulheres negras na Universidade pelo sistema de cotas e seus desdobramentos no contexto da sala de aula. Como essas mulheres acessaram a Universidade? Quais suas trajetórias? Nosso objetivo era conhecer a trajetória dessas mulheres e analisar, historicamente, os avanços e as conquistas do Movimento Negro, sua repercussão na vida da população negra e os desafios ainda existentes para as temáticas de gênero e raça. O trabalho se realizou com egressas cotistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte. A escolha por essa instituição se deu pelo fato da UEMG ter implementado o sistema de cotas desde o ano de 2004, sendo a primeira instituição pública mineira a estabelecer essa política. As participantes da pesquisa são egressas dessa primeira turma de cotistas da UEMG, que tinha 12 estudantes contemplados pelo sistema de cotas, sendo oito mulheres e quatro homens. Das oito mulheres que concluíram, cinco delas aceitaram participar da pesquisa e estão, atualmente, em sala de aula exercendo a função de professoras em escolas públicas.

A escola pública é um ambiente que comporta e constrói a diversidade. Delimitando nosso interesse na relação entre a formação e a prática docente, podemos afirmar que a escola é um dos espaços sociais em que a diversidade se faz presente, principalmente, na interseccionalidade de gênero e raça. Essa diversidade coloca uma questão para esse espaço social e para todas e todos que

o habitam, ou seja, como se dá a interseccionalidade de gênero e raça no estabelecimento e no combate as exclusões? Que tipos de escolas estamos mantendo, que espaços de resistência e luta estamos construindo e que tipo de sujeitos queremos investir? Questões que organizaram nossas entrevistas com as participantes, mas que sobretudo nos informaram que esse é um debate que passa pela formação docente e envolve as questões históricas de constituição das populações negras.

## MOVIMENTO NEGRO E OS EFEITOS NAS MULHRES

Em 1964, quando o país sofria repressão militar, todas as organizações sociais criadas no período foram reprimidas pela ditadura. Algumas delas se mantiveram na clandestinidade, voltando a se organizar publicamente somente no final da década de 1970, com a luta pelo fim da ditadura civil-militar. É nesse contexto político, em 1978, que surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), um dos mais importantes movimentos do país. Nesse período, “intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial” (SOARES, 2016, p. 74). Uma história que ainda está sendo feita, demonstrando que o campo de escrita dessa história está aberto e é disputado discursivamente, ampliando a importância em saber como essa história é relatada e reinventada. Mais do que isso, somos estimulados a compartilhar dessa dinâmica, a fazer parte dela, a contar, recontar, problematizar, interrogar, interferir, enfim, a entrar no jogo dos “regimes de verdade” que estão no “fazer a história”. Por analogia a esse processo, podemos citar o próprio trabalho de pesquisa que, mesmo com a proposta de problematizar, também está inserido no jogo dos regimes de verdade.

Michel Foucault (2010) ressalta que as “verdades” são contextuais, são construções de um tempo, dizem sobre um olhar e estão vinculadas a poderes. Construir o movimento negro é dizer de uma história não linear que se organiza e reorganiza de acordo com os dispositivos instaurados em cada momento, representando, assim, um jogo de forças. A história do Movimento Negro e suas lutas para o combate ao racismo necessita burlar as verdades impregnadas na sociedade brasileira sobre a população negra. Assim, conhecer a história do movimento nos ajuda a compreender quais foram as conquistas e quais são nossos maiores desafios na luta antirracista. Analisando sua caminhada, podemos perceber que, por questões históricas, a trajetória do negro no país passou situações de exclusão econômica, educacional e cidadã (SOARES, 2016). Dessa forma, o direito à educação para a população negra foi uma das mais importantes reivindicações do movimento. Reivindicação que se materializava nas lutas pela ampliação do acesso e permanência dessa população nas Universidades públicas, que resultou na conquista pela política de cotas e que possibilitou a entrada histórica dessas mulheres no curso de Pedagogia da UEMG. Uma luta que também se fortalece pela presença dessas mulheres na Universidade, de maneira que é uma história que elas construíram com suas experiências. Por isso é importante escutar essas mulheres que são capazes de construir narrativas desse período e narrativas de si a partir da resignificação de suas memórias, a partir de um olhar do presente para o passado.

Como ressalta Joan Scott (2019) quando defende o gênero como uma categoria útil de análise histórica, não basta trazer as mulheres para dentro da história, é necessário que as mulheres escrevam a história, sob o ponto de vista de gênero e das relações de poder que as atravessam. Neste sentido, mais do que o saber dessas mulheres negras cotistas, atualmente professoras, o que nos interessa, seguindo a perspectiva foucaultiana, são os modos de constituição dessas mulheres/sujeitos. Nessa construção conceitual, Michel Foucault (1988) faz uma distinção entre indivíduo e sujeito.

Os processos de objetivação e subjetivação concorrem para a constituição do indivíduo como sujeito. Os dois processos juntos – objetivação/subjetivação – na sua relação com saber/poder constituem o indivíduo como objeto dócil e útil e como capaz de se definir, de falar de si, de se tornar objeto de conhecimento, ou seja, sujeito. As professoras negras cotistas são capazes de construir um conhecimento sobre si mesmas, passaram por processos de objetivação/subjetivação que as docilizaram e as produziram como sujeitos. A exposição de si é como Foucault chama a objetivação do próprio sujeito. Subjetivação e objetivação funcionam paralelamente, isto é, ao mesmo tempo em que as práticas de subjetivação possibilitam ao homem tornar-se sujeito, esse mesmo processo o objetiva, tanto para conhecer e cuidar de si mesmo quanto para se expor ao conhecimento e ao cuidado de outrem. Ao narrarem suas trajetórias e ações, as professoras fazem uma reflexão sobre seu modo de estar na sociedade e a implicação de suas práticas. Apresentam-se conscientes de sua representatividade e atuam para o cuidado de si e do outro. Somos o que somos constituídos por uma variedade de discursos, de práticas, de técnicas e de tecnologias que dizem das tradições culturais múltiplas e descontínuas. Para Nikolas Rose (2001), essas tecnologias são fundamentais nos processos de subjetivação, que são múltiplos, plurais, divergentes, assim como nossa subjetividade. Os processos de subjetivação e, portanto, nossas subjetividades são construções, resultado de diferentes relações de poder-saber que vamos tendo contato em nossas experiências.

Mulheres negras que, ao ingressarem na Universidade do Estado de Minas Gerais pelo processo de cotas, se transformaram em mulheres negras cotistas, adquiriram nova identidade que as marcou como as primeiras cotistas negras da UEMG. Um processo que diz de uma historicidade do sujeito, que se torna nosso tema de investigação na relação com o presente. Assim como Foucault, nosso problema de pesquisa nasce de uma problemática do presente, mas que nos exige um constante retorno ao passado, um passado histórico próximo ou mesmo distante. Não é possível tomar a trajetória dessas mulheres negras cotistas e professoras sem um olhar para o passado de luta do Movimento Negro organizado e tampouco o passado mais longo que marca a história das mulheres negras de um país com um passado escravocrata, racista e preconceituoso. A problemática de constituição dos sujeitos nos ensina que o sujeito não é algo dado nem essência, mas, sim, resultado de um processo complexo de constituição, que envolve a relação com os saberes, com os discursos e com as relações de poder. (FOUCAULT, 1988).

A educação da população negra, também negada pós-abolição, constituía-se como uma das principais lutas do Movimento Negro nos anos 1970. De acordo com Nilma Lino Gomes (2011), o Movimento Negro foi se organizando e reestruturando-se ao longo dos anos no Brasil e, desde o final dos anos 1970,

junto a intelectuais negros e não negros, incumbiu-se do papel de alertar a sociedade e o Estado de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é, exclusivamente, resultado do nosso passado escravocrata, mas diz de um processo mais complexo que envolve os aspectos econômico, político e cultural. (GOMES, 2011). Essa análise do racismo como parte estruturante da sociedade brasileira é importante para colocar, na agenda dos formuladores de políticas públicas, os dados de desigualdade e a divergência de direitos e oportunidades para a população negra (GOMES, 2011).

A história do Movimento Negro, com seus avanços e suas conquistas, diz dessa tomada de postura em escrever e determinar a própria história, que possibilitou novos processos de desconstrução do racismo a partir da atuação de negras e negros como sujeitos da história. Conhecer as práticas de professoras cotistas no que se refere às políticas de gênero e raça é uma dessas estratégias de resistência. São mulheres lembrando e construindo narrativas em que não somente falam de si ancoradas numa visão de gênero e raça, mas também nos dizem de um contexto de luta em que a questão parece ir além de entrar em uma universidade pública, mas permanecer nela como uma nova identidade – alunas cotistas – e os desafios de se tornarem professoras para outras meninas negras.

### **“SER NEGRA É...”: EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE**

Compreendemos a identidade como algo em processo, constantemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Por esse motivo, o eu, na sua forma individual, só pode existir através de um contato com o outro. De acordo com Kathryn Woodward (2011, p. 50-51) as “identidades são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias”.

Nesse sentido, a identidade será constituída em um processo de interação e de diálogo que desenvolvemos com os outros. Estamos partindo do pressuposto de que as identidades são construções inacabadas, sempre em formação. Elas parecem envolver uma busca pela verdade do sujeito, ligando subjetividade e verdade, segundo Foucault (2010). Construir saberes sobre si envolve a presença de um outro a quem direcionamos a fala, para quem somos chamados a construir a identidade; um outro que está presente em quem fala, de maneira que a identidade se estabelece nessa diferença com o outro em mim; um outro que me olha e supõe minha identidade, me define me enquadra a partir do que sabe.

Esses jogos de verdade dos sujeitos na definição das identidades dizem de uma prática de si, uma prática de autoformação dos sujeitos, que, segundo Foucault (2010), é resultado de exercícios de si sobre si mesmo. Na relação com o outro, esses exercícios levam o sujeito a se elaborar, a se transformar e a investir num certo modo de ser. Assim, podemos pensar que a construção das identidades negras está ligada a esses processos que envolvem os jogos de verdade, daquilo que vamos aprendendo como “ser negro e negra”, de maneira que os brancos e negros vão estabelecendo saberes e relações de poder sobre si mesmos e sobre os outros, num exercício de autoformação e modos de ser e estar no mundo.

A reivindicação de políticas públicas para atacar as relações desiguais entre brancos e negros aposta num sentido de liberdade dos sujeitos diante desse saber-poder ancorado na história da escravidão, do racismo, da discriminação e do preconceito. O processo de construção das identidades, da relação com o outro também supõe essa liberdade do sujeito. Para Foucault (1988), as práticas de liberdade exigem um certo grau de liberação. Para as identidades negras, parece necessária uma certa liberação em relação ao poder dos brancos, de maneira que há necessidade de se liberar de uma moral opressiva dos brancos sobre os negros, para desconstruir imagens negativas da negritude, ao mesmo tempo em que se constroem imagens e identidades mais positivas para a população negra.

Falar da identidade negra como marcas da subjetividade é trabalhar com os modos de subjetivação. Para Rose (2001), o importante seria pensar no que os sujeitos podem fazer, ao invés de ficarmos preocupados em saber o que eles são. Inspirando-se em Donna Haraway, Rose (2001) repete a pergunta da autora e que nos interessa: “por que nossos corpos devem terminar na pele?”. Para o autor, o “eu” não deveria se limitar à sua pele, à sua individualidade, num convite a problematizar a história do pensamento que nos conduziu a essa ideia da existência de “um” sujeito, de “uma” pessoa diretamente ligada à sua cor de pele. A história do pensamento e suas invenções levaram os indivíduos a se constituírem como sujeitos detentores de uma identidade, com um desejo de ser, com uma predisposição ao ser. Com isso, queremos colocar sob suspeita essas práticas de subjetivação historicamente contingentes e que fazem nós nos relacionarmos conosco mesmos sob determinadas formas. Somos incitados a construir nossas identidades, a nos compreender, a falar, a produzir conhecimento sobre nós mesmos, a nos colocar em ação, a nos vigiar, a nos controlar e a nos julgar. Fazemos isso conosco e com os outros. Esse jogo das identidades, em meio aos processos de subjetivação, vai enquadrando, controlando e classificando a todas e a todos.

### **QUE NARRATIVAS CONSTITUEM A FORMAÇÃO DOCENTE?**

Ao abordarmos questões que envolvem a construção de identidades de professoras, atuamos com temas que se inter-relacionam a partir de processos complexos, tais como gênero, classe, raça, trajetórias. A construção das identidades são processos intermináveis e, em se tratando da problematização no “fazer-se professoras negras”, ele diz de um certo jogo entre a identificação e o afastamento do que se espera de uma professora negra. Ao tomar a questão problema “Como nos tornamos professoras?”, Roseli Cação Fontana (2005) se dedica a pensar esse processo ambíguo entre a identificação e o afastamento da identidade de professora no seu eterno fazer, afirmando esse jogo: “Mas é tudo um jogo que nos permite brincar com o possível, com a surpresa de sermos nós mesmos e o nosso desconhecimento, entre risos e tensão” (FONTANA, 2005, p. 325 ). Tal jogo nos faz lidar com o possível, com o desconhecido, com o riso e com a tensão que buscamos provocar nas participantes desta pesquisa, ao assumir a entrevista narrativa como ferramenta que aciona as memórias.

Para adentrar esse campo tão fértil de ideias e conceitos que vão formando nossas identidades como professores e professoras, trabalhamos com um importante instrumento de produção de dados: a narrativa que nos chega pelas

entrevistas, pelas lembranças das nossas participantes. A entrevista é compreendida como uma narrativa de si, numa perspectiva pós-estruturalista, o que significa dizer que a entrevista-narrativa possibilita que nós, pesquisadores/as, na relação com o outro, sejamos capazes de ressignificar nossas formas de pensar e agir nas nossas trajetórias pessoais e de investigação. Com isso, estamos assumindo o pressuposto pós-estruturalista de que os sujeitos são produzidos no âmbito da linguagem, nas suas relações com os discursos, que nos nomeiam e nos governam. Somos produtos dos discursos, daquilo que falam e de que somos capazes de falar sobre nós mesmos. A escola é um desses lugares de produção dos sujeitos, espaço em que se nomeiam e governam os corpos. Nesse sentido, ao pensar os processos de constituição das professoras, é importante recuperarmos suas trajetórias pessoais nas escolas, argumentando que vamos nos tornando professoras antes mesmo de entrarmos na graduação, já que a escola também produz modos de se narrar, de dizer de si a partir das experiências lá vividas, que nos aproximam e nos afastam de modelos de professor.

Em nosso trabalho, as professoras ex-cotistas narram suas experiências e seus processos de formação. A persistência da desigualdade racial na escolarização dos negros brasileiros é discutida por Gomes (2010), para quem o Movimento Negro, a partir de longos anos de denúncias, aumenta a sua luta reivindicando mudanças concretas no campo dos direitos. A luta pela inclusão do direito da população negra à educação é muito recente, tendo maior impulso em função da Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2013, que passa a ser uma luta em todo mundo, sobretudo no espaço jurídico como direito das pessoas a educação, fomentando iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares (GOMES, 2010).

Para Claudia<sup>1</sup>, o Ensino Superior era um sonho distante (algo que ela via na TV) que se tornou realidade, após ingressar por cotas na UEMG. Nesse processo, Claudia participou de um grupo de estudos sobre consciência negra que era oferecido a todos os cotistas, com direito a uma bolsa de ajuda de custo. Em um momento em que discutimos a permanência desses estudantes na universidade, podemos compreender a importância desse cuidado que a FAE - UEMG teve com essas estudantes cotistas. Perguntamos para as professoras sobre o que representava para elas a entrada na universidade pelo sistema de cotas e as motivações se misturaram entre a necessidade e as experiências pessoais.

***Claudia:** Para mim foi muito importante, pois eu sempre tive o sonho de fazer uma faculdade, mas era uma realidade muito distante pra gente naquela época. Eu lembro que passava no jornal MGTV, quando estava tendo vestibular, e eu sempre desejava estar ali, fazendo aquela prova e passando. Enfrentei muitas dificuldades ao longo do Ensino Superior. Logo no 1º semestre, minha irmã estava grávida, teve o meu sobrinho e depois ela saiu de casa e deixou-o comigo e com minha mãe. E então, ainda tínhamos que conciliar a rotina com os cuidados com ele. Eu pensei muitas vezes que não ia dar conta, foi muito puxado. (...) Apesar das dificuldades, foi um período muito prazeroso, de muito conhecimento, um ponto importantíssimo era o Projeto Afroatitudo, voltado para os ingressantes por cotas raciais, que proporcionava uma bolsa que auxiliava nas despesas e nos orientava nos debates sobre racismo. (...) Foi aos “trancos e barrancos”, mas, em dezembro de 2009,*



consegui concluir o curso, graças também à ajuda incondicional de minha mãe.

**Elza:** Significou tudo, porque, sem o sistema de cotas, eu não conseguiria. Eu tive muita dificuldade, pois saímos do Ensino Médio sem saber bem até mesmo o básico, como ler e escrever, interpretar. Eu tinha dificuldade em redigir devido a um episódio da infância onde a professora não gostou da minha redação e me deu uma varada na mão. Na verdade, na escola rural, nem tinham professores, eram pessoas que sabiam ler e davam aula, mas não tinham formação acadêmica para isso. Quando entrei nesta escola em Montes Claros, eu estava atrasada, então, a professora não gostou da redação, bateu com a régua de madeira na minha mão, amassou minha redação e me humilhou. Eu estava na frente da sala para ler a redação e foi muito triste, os demais alunos rindo. Então, hoje, mesmo sendo professora, eu ainda travo para escrever algo. Eu fui aprendendo a lidar com isso e fui melhorando a cada dia, sempre lembrando que não posso refletir isso nos meus alunos. Eu sempre penso que na história há pessoas da minha raça que passaram por traumas maiores e estão bem, então, eu também consigo superar.

**Marielle:** Sou cotista. Pra mim o sistema de cotas foi um avanço, embora eu ache que atualmente ele esteja ameaçado. Eu sou uma das pessoas que defende o sistema, muitos veem como inferiorizar os cotistas, eu vejo como uma indenização mínima do que a gente sofreu no passado, eu tenho colegas que não concordam, eu deixo claro que eles não sabem o que passamos por causa da cor da nossa pele. Na questão de aprendizado, não tive muitas dificuldades no Ensino Superior, foi só no início, mas rapidamente eu me adaptei. A dificuldade foi em relação à decepção que tive com a questão racial, isso entrou até na minha vida particular, cheguei a romper com meu namorado na época. (...) Tive dificuldades financeiras, pois cheguei a ficar desempregada por um período. Eu percebo que muitas pessoas ainda não entendem a questão das cotas e do racismo. No nosso país, o preconceito é velado, o que acho pior ainda do que quando é bem claro. Quando eu iniciei na UEMG, ninguém sabia que eu era cotista, só foram descobrir no 3º período, em uma apresentação de trabalho, aconteceu uma situação onde eu disse que era cotista. Nesse momento, os outros alunos se assustaram, a ponto de eu ter que explicar como era o sistema, eles achavam que eu tinha entrado direto, sem vestibular, simplesmente por ser cotista. A minha decepção começou neste momento, não com a Universidade, mas com a sociedade.

**Carolina:** Quando eu entrei na UEMG, quase não tinham negros estudando aqui, na minha turma, de 35 alunos, apenas 7 eram negros. Esses 7 eram o meu grupinho, é como se houvesse uma seleção natural, dentro da sala mesmo, tanto que no meu grupo da monografia, só uma pessoa era branca. Nós tínhamos que provar a todo tempo que éramos capazes. Eu sofri ainda mais, pois, quando entrei na UEMG, tinha só 18 anos, era adolescente, sofria preconceito pela cor e pela idade.



para grande parte da nossa sociedade. Ter um curso superior significa ter poder e estar profissionalmente amparado por um saber, fazendo com que as nossas professoras buscassem esse acesso, apesar das adversidades. Isso também diz de uma visão de que a universidade é importante, porque ela abre portas, representa um avanço na vida, transforma realidades, como transformou a vida de cada uma delas, mulheres negras, pobres, primeiras da família a acessarem o nível superior, realizando sonhos, desejos e tendo experiências tanto prazerosas como algumas dificuldades e enfrentamentos constantes de racismo.

Perceber-se negro, construir sua identidade numa sociedade racista como a nossa é um desafio enfrentado pelos negros no país (GOMES, 2003). Pensar em estratégias para trabalhar a estética racial na escola pode nos possibilitar romper com as práticas racistas, como descreve Gomes (2003, p. 169):

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho.

Um corpo negro que passa a circular pelo espaço da UEMG como novidade, como resultado das cotas. Um corpo que desperta curiosidade, revolta, apoio, enfim, que mexe com os demais alunos e alunas. A FAE UEMG demonstra, em certa medida, um avanço frente às experiências de despreparo que as instituições enfrentam sobre a temática, pois, além de ter um grupo que acolhia as estudantes e debatia o tema racial, possibilitava que essas cotistas chegassem ao final do curso, conscientes de sua importância e representatividade. Gomes (2010) destaca que esse debate ainda encontra as escolas e os educadores no Brasil despreparados para atuarem pedagogicamente sobre a diversidade étnico-racial. Os relatos das cotistas revelam que, mesmo a UEMG oferecendo uma formação sobre diversidade étnico-racial, elas sofreram discriminação de alguns profissionais, sem contar a violência vivida por Elza na infância, apesar de comum naquela época. A violência sempre deixa marcas e pode destruir os sonhos de uma criança, quando exposta no espaço escolar. Elza ainda tem traumas desse evento, mesmo dizendo tê-lo superado.

Ainda de acordo com Gomes (2010), existem professores que acreditam que o debate sobre a questão racial é papel de apenas alguns profissionais que se interessam pela temática ou que sejam também negros. Para Gomes (2010), a implementação da lei 10.639/03 ainda demanda atenção, visto que estabelece diálogo entre os diferentes níveis de ensino. Nos cursos de formação de professores, por exemplo, encontramos estudantes com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática, que demonstra uma certa deficiência do trabalho

realizado na educação básica e nível médio, sendo responsável pela resistência à inserção dessas discussões nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. (GOMES, 2010).

Para a autora, a contradição se define quando o país diz ser uma democracia racial, lidar bem com a diversidade racial, mas não apresenta, em seus currículos, um debate e reflexão sobre a questão racial e diversidade. Conquanto haja um discurso propagado sobre a existência de uma democracia racial, nos espaços de formação, existe muita resistência quanto ao estudo e possibilidades de pensar e apresentar práticas que favoreçam a valorização das questões raciais, tais como o legado dos antepassados africanos e a presença negra na formação cultural e histórica do país.

De acordo com hooks (2013), para que consigamos pensar em um modelo educacional que se abra à multiculturalidade, necessitamos, primeiramente, pensar que nossas práticas educacionais necessitam de mudanças em todos os níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Para a autora, a maioria de nós aprendeu a partir de um modelo único de pensamento e experiência, o que nos leva à reflexão de um modelo universal e, conseqüentemente, à experiência de uma educação plural, desestabilizando o domínio dos professores, “pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um único modo de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (hooks, 2013, p. 51).

Quando Claudia narra que tinha professores com muita resistência às cotas no espaço de formação, que deveria ser inclusivo, podemos pensar que essa resistência se constituiu e ainda se constitui como um desafio para as estudantes cotistas e para os demais profissionais conscientes da importância de uma educação antirracista. Claudia, ao apresentar sua análise sobre o racismo praticado por seus professores no início da graduação, denuncia um processo de formação que necessita ser revisto e é problematizando-o que poderemos possibilitar mudanças.

Sobre o conceito de problematização, Foucault (2010) argumenta que a história do pensamento é a análise de um conjunto de práticas, que são aceitas sem questionamentos, que são naturalizadas e não discutidas. Estas se tornam um problema, levantam discussões e debates, estimulam novas reações e levam a uma crise no comportamento, nas práticas ou instituições que, até então, eram silenciosas, sendo a forma como as pessoas passam a se preocupar com algo. Nessa direção, problematizando as práticas racistas é que permitiremos maior avanço desse debate no espaço escolar (FOUCAULT, 2010).

Para Carolina, entrar pela política de cotas trouxe diferentes implicações. O que mais a marcou foi a segregação da maioria da turma, para com as estudantes negras, como relata na entrevista. Carolina apresenta uma narrativa diferente das demais professoras. Cita os colegas de turma, como discriminadores, quando fala que “é como se houvesse uma seleção natural” por seu grupo de convivência ser composto, basicamente, por pessoas negras da turma. Percebemos um dado importante, o da união desses estudantes que acabam, muitas vezes, buscando apoio nos colegas para se fortalecerem na Universidade, seja em coletivos, ou nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). E, quando não há nenhum grupo oficial, se reúnem e caminham juntas. Quando Marielle relata sua experiência ao entrar por cotas na UEMG, sua fala traz declarações fortes da

experiência com o racismo e de sua tomada de consciência, quando cita que terminou a “monografia e o namoro”, por não dar conta de conviver com as contradições em sua relação inter-racial, ao tomar consciência do racismo. Ela decide romper esse ciclo e aprofunda no debate sobre o enfrentamento da sociedade quanto ao racismo institucionalizado. Marielle expressa com fundamentação as experiências de racismo que enfrentou e defende a política de cotas da mesma forma:

***Marielle:** Eu sou uma das pessoas que defende o sistema, muitos veem como inferiorizar os cotistas, eu vejo como uma indenização mínima do que a gente sofreu no passado, eu tenho colegas que não concordam, eu deixo claro que eles não sabem o que passamos por causa da cor da nossa pele.*

Para Marielle, enfrentar o racismo brasileiro é mais difícil, pois este é velado. Ela termina sua fala, demonstrando seu descontentamento e dificuldades em lidar com o racismo. Podemos pensar que foi um avanço a entrada do debate racial nas escolas, principalmente no que se refere ao enfrentamento do preconceito, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, que ganharam com a entrada do debate racial em seus espaços, mesmo que ainda necessitemos contornar as dificuldades por falta de capacitação ou empatia de alguns sujeitos nesses espaços, como descreve Lélia sobre sua experiência enquanto cotista:

***Lélia:** Eu me descobri negra através da Faculdade, até então eu não enxergava o racismo. Ao preencher a ficha de matrícula e colocar “negra”, foi um divisor de águas, foi a primeira vez que eu me assumi enquanto negra. Nós tivemos dificuldade de aceitação, devido a ser a primeira turma de cotistas. (...) Nós questionávamos muito, percebíamos que a cobrança da nossa turma era diferente das demais. Os alunos cotistas recebiam a bolsa do Afroatitude, era estranho, pois a professora que nos orientava no projeto nos tirava de sala no horário de aula para debater as questões do projeto. O fato de termos bolsa era a todo tempo questionado por professores e por colegas, tinham outros alunos negros que não tinham se inscrito como cotistas e ficavam chateados de não ter a bolsa.*

Lélia nos apresenta um acontecimento marcante em sua trajetória, o descobrir-se negra, assumindo consciente esse marco em sua formação. Descreve, ainda, esse momento como um divisor de águas ou, como descreve Jorge Larrosa (2002), algo que nos passa, nos acontece. A partir dessa experiência, Lélia consegue analisar os olhares e tratamentos diferentes que recebeu durante o período de sua formação, por ser negra e cotista. Como ressalta Neusa Santos Souza (1983, p. 18), o processo de tornar-se negra é conflituoso, pois é “ser massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a 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”. As instituições formativas constituem-se um local importante de intervenção pedagógica quanto à transformação da história de racismo e preconceitos pelos quais a sociedade brasileira ainda enfrenta. Não é à toa que os movimentos sociais buscam na escola o espaço para debate e diminuição das violências. O espaço formativo é um possibilitador de inovações e transformações das práticas que permitem uma educação multicultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longo do artigo mostramos o vínculo que se estabeleceu entre as experiências vividas por essas mulheres negras e suas ações como professoras de outras crianças negras e brancas. Vínculos de experiência, tanto no que se refere ao pertencimento ao gênero feminino, quanto a raça negra, demonstrando a impossibilidade de separar esses dois organizadores sociais. Como mostra Foucault (1988) somos sujeitos de experiências, o que significa tomar a experiência como sendo resultado de uma certa tensão entre, saber, poder e subjetivação. Para o autor a experiência só é possível no processo de dessubjetivação/subjetivação. Fazer parte da primeira turma de cotistas da UEMG marcou a história da instituição e dessas mulheres. Depois de participarem dessa formação não foram mais as mesmas, se dessubjetivaram e investem nesse processo de dessubjetivação/subjetivação nas suas alunas e alunos apostando no poder da educação como espaço de ruptura e descontinuidade histórica, capaz de modificar os sujeitos e a sociedade. São resultado dessa aposta e mantêm viva essa esperança de transformação de si e do outro em seus processos educativos.

Mulheres negras que, ao ingressarem na Universidade do Estado de Minas Gerais pelo processo de cotas, se transformaram em mulheres negras cotistas, adquiriram nova identidade que as marcou como as primeiras cotistas negras da UEMG. Um processo que diz de uma historicidade do sujeito, que se torna nosso tema de investigação na relação com o presente. Assim como Foucault, nossa análise nasceu e não se distanciou de uma problemática do presente, mas que nos exige um constante retorno ao passado, um passado histórico próximo ou mesmo distante. Não é possível tomar a trajetória dessas mulheres negras cotistas e professoras sem um olhar para o passado de luta do Movimento Negro organizado e tampouco o passado mais longo que marca a história das mulheres negras de um país com um passado escravocrata, racista e preconceituoso. A problemática de constituição dos sujeitos nos ensina que o sujeito não é algo dado nem essência, mas, sim, resultado de um processo complexo de constituição, que envolve a relação com os saberes, com os discursos e com as relações de poder.

## "I'm a quota holder. For me the quota system was a breakthrough (...)": narratives of black women former students of the pedagogy course.

### ABSTRACT

This article is part of a more comprehensive research interested in the historical insertion of black women at the State University of Minas Gerais based on the quota policy. Five ex-quota black teachers from the first class to enter the Pedagogy course in 2004 were interviewed. All of them today are public school teachers and take to their practices the experiences of gender and race crossings that they incorporated in their initial training. Assuming the post-structuralist perspective, of Foucauldian inspiration, we work as the narratives as a strategy for the constitution of the subjects, problematizing the historical construction of the subjects.

**KEYWORDS:** Narratives. Black women. Education. Initial training.

## “Soy accionista. Para mí, el sistema de cuotas fue un gran avance (...) ”: narrativas de mujeres negras ex poseedores de cuotas del curso de pedagogía.

### RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación más completa interesada en la inserción histórica de mujeres negras en la Universidad Estatal de Minas Gerais, basada en la política de cuotas. Se entrevistó a cinco maestros negros ex-cuota de la primera clase que ingresaron al curso de Pedagogía en 2004. Todos ellos son maestros de escuelas públicas y llevan a sus prácticas las experiencias de cruces de género y raza que incorporaron en su capacitación inicial. Asumiendo la perspectiva postestructuralista, de inspiración foucaultiana, trabajamos como narrativas como estrategia para la constitución de los sujetos, problematizando la construcción histórica de los sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** Narrativas. Mujeres negras. Educación. Formación inicial.

## NOTAS

<sup>1</sup> Todos os nomes das mulheres negras participantes são fictícios, mantendo assim, o anonimato. As falas serão apresentadas sempre em itálico para diferenciar das citações.

## REFERÊNCIAS

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Editora: Forense Universitária, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção dos saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Revista Educação e Realidade**, 26 (1), p. 33-57, Porto Alegre: UFRGS, mai/jun 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, 2016.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Recebido:** 27/04/2020.

**Aprovado:** 04/10/2020.

**DOI:** 10.3895/cgt.v14n44.12107.

**Como citar:** SILVA, Kelly da; FERRARI, Anderson. “Sou cotista. Pra mim o sistema de cotas foi um avanço (...)”: Narrativas de Mulheres Negras ex-cotistas do curso de Pedagogia. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

**Kelly da Silva**

Rua Dr Japiassu Paulo Coelho, 10, Apto. 401, Bairro Cascatinha, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

