

*Articulando currículo, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no Ensino Superior brasileiro*

João Paulo Lopes dos Santos\*

Núbia Regina Moreira\*\*

**Resumo**

Este artigo objetiva refletir os impactos das práticas curriculares na escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. Entendemos que a prática de uma educação que atende às várias culturas permite que, tanto educandos quanto educadores reflitam padrões hierárquicos e opressivos das relações de poder preconizados pelos modelos curriculares e práticas que valorizam os sistemas eurocêntricos e colonialistas. Assim, é imprescindível articular os elementos epistêmicos de subjetivação da mulher negra, estruturados nas relações entre gênero, raça e classe, tendo como plataforma de estudo as práticas curriculares no campo empírico de investigação. A metodologia se baseia na perspectiva relacional de Bourdieu; fez-se uso da entrevista semiestruturada e da revisão bibliográfica. Conclui-se que as práticas curriculares, muitas vezes oportunizaram caminhos para um movimento excludente, o que contribuiu para que as estudantes se sentissem pré-julgadas, descaracterizando, assim, as adversidades ao invés de promovê-las. As estudantes negras ressignificaram suas subjetividades ao reafirmar, como ato político, a vontade de permanecerem na universidade. E assim seguem resilientes e se (re) construindo.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Escolarização de mulheres negras; Práticas curriculares.

\* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: [jpuesb@gmail.com](mailto:jpuesb@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5582-8097>.

\*\* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: [nreginamoreira@hotmail.com](mailto:nreginamoreira@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>.

### *Articulating curriculum, practice and culture: formative requirements that impact the black women schooling in Brazilian Higher Education*

#### Abstract

This article aims to reflect the impacts of curricular practices on the schooling of black women in Higher Education. We understand that the practice of an education that answer to the various cultures allows both students and educators reflect hierarchical and oppressive patterns of power relations recommended by curricular models and practices that value the Eurocentric and colonialist systems. Thus, it is essential to articulate the epistemic elements of subjectivation of the black woman, structured in the relations between gender, race and class, having as a study platform the curricular practices in the empirical field of investigation. The methodology is based on Bourdieu's relational perspective; it was used the semi-structured interview and the bibliographic review. It is concluded that the curricular practices often opportunized way to an excluding movement, which contributed to the students feeling themselves pre-judged, thus discharacterizing adversities rather than promoting them. Black students re-signified their subjectivities by reaffirming, as a political act, the will to remain in university. And so they keep resilient and (re) building.

**Key words:** Higher education. Black women schooling. Curricular practices.

### *Articulando currículo, prática y cultura: exigencias formativas que impactan la escolarización de mujeres negras en la Enseñanza Superior brasileña*

#### Resumen

Este artículo objetiva reflejar los impactos de las prácticas curriculares en la escolarización de mujeres negras en la Enseñanza Superior. Entendemos que la práctica de una educación que atiende a las diversas culturas permite que tanto educandos como educadores reflejen patrones jerárquicos y opresivos de las relaciones de poder preconizados por los modelos curriculares y prácticas que valoran los sistemas eurocéntricos y colonialistas. Así, es imprescindible articular los elementos epistémicos de subjetivación de la mujer negra, estructurados en las relaciones entre género, raza y clase, teniendo como plataforma de estudio las prácticas curriculares en el campo empírico de investigación. La metodología se basa en la perspectiva relacional de Bourdieu; se hizo uso de la entrevista semiestructurada y de la revisión bibliográfica. Se concluye que las prácticas curriculares, muchas veces oportunizaron caminos para un movimiento excluyente, lo que contribuyó para que las estudiantes se sintieran prejuzgadas, descaracterizando, así, las adversidades en vez de promoverlas. Las estudiantes negras resignificaron sus subjetividades al reafirmar, como acto político, la voluntad de permanecer en la universidad. Y así siguen resilientes y se (re) construyendo.

**Palabras clave:** Enseñanza superior; Escolarización de mujeres negras; Prácticas curriculares.

## Introdução

*Eu vinha mais nessa questão de quebrar essa barreira, de que eu não posso chegar à universidade... Não!... Eu quero chegar! Eu vou chegar!* A fala dessa entrevistada prenuncia as reflexões trazidas nesse trabalho, cujas, permitiram à análise, sob perspectiva político-cultural, das práticas curriculares e das questões de gênero, raça e classe, as quais se movem pelas experiências reais que brotam nos mais diversos feitiços de exclusão, de invisibilidade, desigualdade, preconceitos e violência no caminho da escolarização da população negra, notadamente da mulher negra.

Dados do Inep (2016) sobre o movimento de escolarização da população brasileira no Ensino Superior, analisados com base nos marcadores raça e gênero, apresentam disparidades entre brancos e negros. Enquanto a porcentagem de homens brancos na modalidade superior de ensino era de 21,7% a de homens negros era de 10,3%. Com relação às mulheres brancas, a taxa era de 28,1%, enquanto as negras 15%.

As mulheres negras, incluindo as pardas, correspondem a 52,7% do total da população negra, o que equivale a 59,1 milhões de mulheres negras. Somente 15% desse conjunto ingressou no Ensino Superior, isto é, 8,8 milhões de negras compõem a taxa líquida de escolarização nessa modalidade de ensino. Essa parcela de mulheres negras que adentraram na universidade ainda é pouco em comparação às mulheres brancas universitárias que representam 28,1%, o que corresponde a quase 12 milhões de mulheres brancas no Ensino Superior, 3,2 milhões a mais do que o conjunto das acadêmicas negras.

A mulher negra, por isso, é evidenciada nesse estudo como sujeito político e conceitual, que ao ser complexificada subsidia provocações teórico-metodológicas que abrem caminhos para pensar gênero, raça e classe como estruturantes, marcadores de distinções sociais existentes no percurso histórico dessa mulher, e que, não obstante, está continuamente permeado por socializações generificadas e racializadas incumbidas de inquiri-la, reiteradamente, como sujeito presente no jogo relacional de poder e dominação.

Assim, o presente artigo, de abordagem qualitativa e sob a perspectiva Relacional potencializada por Pierre Bourdieu, tem como objetivo analisar os impactos das práticas curriculares na escolarização de mulheres negras no Ensino Superior através das narrativas de quatro alunas, que se autodefiniram negras, de cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. As falas foram estruturadas a partir de entrevista semiestruturada, cujos questionamentos buscaram entender as razões que as estimularam a buscar novos horizontes; conseqüentemente, os impactos que as práticas curriculares trouxeram para o processo de escolarização dessas estudantes.

Os resultados, associados aos relatos das estudantes, apontaram que as práticas curriculares, em muitos casos, abrem caminhos para um movimento excludente, o que contribui para que as alunas negras se sintam pré-julgadas. A forma como alguns professores abordam temas controversos ou não, pode, de certo modo, restringir o campo de atuação e socialização do conhecimento dessas estudantes, descaracterizando, muitas vezes, as adversidades ao invés de promovê-las. As estudantes negras ressignificaram suas subjetividades ao reafirmar, como ato político, a vontade de permanecerem na universidade. Como tem sido característico das mulheres negras, elas seguem resilientes e se (re)construindo.



## **Gênero, classe e raça: itinerário interseccional<sup>1</sup> para o estudo de mulheres negras no Ensino Superior**

Para as mulheres negras, a temática gênero expõe vivências e reflexões que produzem uma perspectiva construída sobre a própria subjetividade e sobre o cosmo social no qual estão inseridas. Pode-se dizer que essa perspectiva holística abarca as interpretações das produções científicas em torno das experiências reais de mulheres negras por elas mesmas. A mescla dos estruturantes: gênero, raça e classe social busca desvelar a condição opressora que sucumbe as mulheres negras. Contudo, Scott (1995) nos adverte para o fato de que o tripé “gênero, raça e classe” insinua certa equivalência entre esses termos, porém, de fato, eles não possuem caráter análogo.

O entendimento de gênero, para muitos, está relacionado à mesma concepção que se projeta sobre o sexo. Porém, mediante os estudos feministas e suas contribuições, pensar sobre o gênero requer reflexões que posicionem esse termo na esfera das construções sociais, e isso independe das especificações e dos padrões “biologizados”. No caso das mulheres negras, assumir o discurso em torno do gênero significou apropriar-se de posições políticas, e, a partir daí articular em favor de suas demandas no intuito de mitigar as desigualdades sociais, raciais, bem como o racismo. E isso perpassa pela compreensão de que, as disparidades de poder estão ordenadas em volta de três dispositivos heurísticos: gênero, raça e classe social (SCOTT, 1995).

Embora gênero seja considerado sinônimo de mulheres (SCOTT, 1995), os estudos mais recentes vêm considerar que as relações de gênero podem estar configuradas entre mulheres, entre homens e mulheres e entre homens e homens. Vai além da referência heteronormativa da relação entre homens e mulheres, já que “[...] gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino” (BUTLER, 2017, p.26).

De acordo com Connel e Pearse (2015), as definições, no que dizem respeito às particularidades dos indivíduos, mitigam processos que ultrapassam os mesmos. Relações sociais de ampla abrangência alicerçam-se na competência partilhada de homens e mulheres, para além de suas dessemelhanças. Em uma economia modernizada, o subsídio de bens e serviços está sustentado nas habilidades divididas e trabalho participante, ainda assim, seus insumos são, via de regra, vigorosamente generificados.

O gênero, portanto, é uma construção social que diz respeito a um envolvimento particular com os corpos. Essa visão é, no senso comum, traduzida como uma expressão de diferenças biológicas que definem homem e mulher. “[...] “gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”, “[...] uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). “O gênero é a estrutura

<sup>1</sup> De acordo com Hirata (2014) o termo é utilizado para qualificar a interdependência das relações de poder existentes no trinômio raça, gênero e classe. Originou-se no final dos anos 70, com o movimento feminista negro se contrapondo, inexoravelmente, ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo. A interseccionalidade, por isso, “é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto como um instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69).

de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 48).

A construção do campo interdisciplinar dos estudos de gênero, só se solidificou mediante a inserção de estudantes feministas nas universidades. Desse modo, “as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). Nessa esteira, a sistematicidade dos estudos de gênero ganha fôlego na década de 1990, contemplando vieses como a perspectiva de gênero nas relações de trabalho, violência, identidade, diferença, corporeidade, educação, etc. Esses objetos de estudos que, não obstante, indissociáveis agora da compreensão de gênero, foram pontos de partida para a elaboração e concretização de muitos trabalhos investigativos, bem como subsidiaram a formação de grupos de estudos aprovados pelos órgãos financiadores de pesquisa no processo evolutivo desse campo empírico de conhecimento no Brasil (MOREIRA, 2018).

Para a autora, “o desafio que ora se apresenta ao feminismo não é necessariamente pela disputa de espaço no âmbito acadêmico, mas a conciliação entre a produção teórica e a sua recepção pela militância” (MOREIRA, 2018, p. 85). Ainda que o movimento feminista negro tenha chegado às universidades, e a partir daí construiu um conjunto de teorias e estudos inerentes às subjetividades, identidades e alteridades das mulheres negras e suas posições nesse novo cenário social, o que se observa é a carência de estudos que tratam da mulher negra numa perspectiva relacional com esse novo universo do qual ela faz parte, ou seja, o universo acadêmico.

É inquestionável o fato de que a organização de mulheres negras no Brasil proporcionou meios para que as mesmas assumissem um posicionamento político, o qual as levou a se transferir para outros patamares na estrutura social, e um deles é o acadêmico. Diante disso, é necessário que os estudos feministas abordem o papel, a representatividade, e a importância da mulher negra no Ensino Superior, não só para o desenvolvimento do conhecimento científico visto por um ângulo fora dos padrões eurocêntricos e dominantes. Mas, sobretudo, para mostrar que a desigualdade de raça, gênero e classe ainda persiste.

Em momentos recentes, o Movimento Negro, ou parte desse movimento, tem convergido suas práticas no sentido de mitigar o panorama da desigualdade racial. De acordo com Moreira (2018), desde o início dos anos 90 essas práticas foram permeadas por intenções variadas, a exemplo da “denúncia que organizações sindicais e negras fizeram à Organização Internacional do Trabalho, pelo descumprimento do Brasil em reconhecer e promover medidas de promoção de igualdade no emprego e ocupação” (MOREIRA, 2018, p. 54).

Diante dessa circunstância, despontam-se ações e propostas de condutas possíveis, que usualmente são produtos de intentos educacionais no domínio das entidades negras. São intenções que buscam restabelecer a historicidade e os aspectos culturais afrobrasileiros mediante orientações singulares de ensino e de mobilização dos escolares acerca da produção e reprodução do preconceito e da intolerância racial. A abertura das universidades a jovens negros e negras, como também a estruturação de mecanismos favoráveis que lhes subsidiem condições de permanecerem frequentando o Ensino Superior,



são fatores que estimulam os esforços de tais entidades, sobretudo mediante a reserva de vagas, concessão de bolsas de estudos, cursinhos pré-vestibulares, etc. (ABRAMOWICZ; BARBOSA; SILVÉRIO, 2006).

Cabe esclarecer que, no Brasil, a articulação gênero e raça pelas pesquisadoras feministas ocorreu morosamente. Isso fez com que parte do movimento de mulheres negras lançasse críticas a essa realidade. Para Moreira (2018), os estudos que abordavam a questão das vivências racialmente assinaladas foram consolidados por teóricas negras que, por ser minoria, não tiveram condições de dar maior expressividade às investigações. No entanto, o feminismo negro é crucial e determinante para as mulheres negras. Além de tratar questões particulares do gênero feminino, o movimento de mulheres negras definiu políticas que passaram a abordar a identidade de gênero, fortalecendo esse discurso no movimento negro e também no de mulheres de cor, enegrecendo desse modo o feminismo (SILVA, 2016).

A compreensão, no Brasil, de que a identidade de gênero não significa, prontamente, “solidariedade racial intragênero, conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres” (CARNEIRO, 2003, p. 120), sobretudo entre brancas e negras.

Ao abordar a mulher negra, o fator raça, usualmente, sobreleva a perspectiva de gênero. Porém, ao lidar com a interseccionalidade, esta vai reunir as categorias no intuito de apresentar um retrato da complexidade das experiências e vivências dessa mulher. A compreensão acerca dos fatores ligados ao marcador raça é o que possibilita o nascer de organizações sociais que se articulam em torno das temáticas raciais que não eram assumidas em movimentos e organizações tradicionais (SILVA, 2016).

De modo geral, o conceito de raça está atrelado às características físicas (negro, pardo, branco, amarelo) estreitamente relacionadas às relações de poder que contrapõe o homem branco europeu àqueles colonizados por ele (SILVA, 2016). Porém, com a evolução da genética, da reflexão científica e biológica, a noção de raça foi desconstruída. Todos passaram a ser classificados como pertencentes a uma única raça. “Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. [...] Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças” (MUNANGA, 2000, p. 21).

Guimarães (1999, p. 9) defende que “raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”. Segundo o autor, tal concepção está vinculada à denotação de raça como categorização social, fundada numa conduta negativa perante grupos sociais distintos e transmitida por uma percepção exclusiva de natureza, como algo endodeterminado (GUIMARÃES, 1999). Nesse entendimento, o racismo se configura como “uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Para Silva (2016), a distinção racial dificulta a mobilidade social do contingente negro nos diversos espaços sociais, culturais, profissionais e educacionais, e isso se intensifica de forma veemente quando se insere nesses espaços as mulheres negras, que, não obstante, são triplamente, em muitos casos, discriminadas, por serem mulheres, negras e pobres. Logo, “a teoria social crítica emerge como única possibilidade de se compreen-



der as mulheres como grupo historicamente dominado, oprimido e que sobrevive ainda em condições socioeconômicas desfavoráveis” (COLLINS, 2008, p. 100).

Segundo Collins (2008), a base teórica possibilita mostrar o conflito entre o segmento dominante e as mulheres negras, bem como expor as violências e sujeições às quais essas mulheres estão submetidas, e ainda, compreender a realidade das comunidades pobres e marginalizadas em que elas estão em maior número, confinadas em razão da escassez de oportunidades experimentada por elas e pelos homens negros.

Nesse instante, é pertinente inserir, na discussão, a questão da classe social, até mesmo para entender as razões que levaram as mulheres negras, sujeitos desse estudo, a buscar a educação formal superior. A conexão mulher negra X classe social se faz preponderante, posto que essa articulação seja para visibilizar a exclusão dessa mulher na condição de sujeito, cidadão de direito e autora de sua própria história (SILVA, 2016).

De acordo com Guimarães (1999), o termo classe, como utilizado nos Estados Unidos na década de 30, se referia à divisão vertical ou ordenamento hierárquico de uma sociedade distinta. Classes, para o autor “[...] são um tipo específico de estrato vertical, caracterizado pela predominância de relações sociais abertas” (GUIMARÃES, 1999, p. 102). Portanto, a classe significa a camada de uma estrutura vertical. Estrutura que distribui os privilégios, deveres, obrigações e oportunidades de forma desigual entre as frações sociais legitimadas como superiores e inferiores (GUIMARÃES, 1999).

Por certo, as dessemelhanças sociais não devem ser traduzidas como desigualdades de classe, contudo, essas possuem funções cruciais no arranjo de outros modelos de desigualdades, como as de natureza racial e de gênero (BARATA, et al., 2013).

Uma das questões mais relevantes nos estudos sobre as desigualdades é a análise da estrutura social. Através dela é possível identificar o formato de uma sociedade; a maneira como se desenham e articulam as relações entre as classes ou estratos revela, em última instância, uma imagem daquela. Uma sociedade será tanto mais justa e igual quanto melhor for a distribuição dos indivíduos pelos diversos estratos que a estruturam (SCALON, 2009, p. 51).

A estrutura social, no pensamento *bourdieusiano*, pode ser compreendida tendo como base a topologia social que, não obstante, vai analisar o lugar em que determinadas categorias são alocadas, porquanto é nesse espaço que são designadas tais posições e se demarcam os limites que as desassocia. Nesse sentido, “[...] o que existe, é um espaço de relações o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e, sobretudo em tempo [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 137). Essa reflexão concede abertura para pensar as classes enquanto organizações nas quais os indivíduos se localizam de modo semelhante no espaço social, e isso possibilita que interesses e atitudes sejam apossados de modo homogêneo.

O estabelecimento do sistema capitalista converteu a realidade cotidiana dos sujeitos, assim como a experimentada pelas sociedades gregas e feudais, em campo de luta e relações de força e poder, luta pela riqueza. “Os indivíduos passaram a considerar todos os outros como adversários, e a sociedade se converteu na arena em que essa luta se desenvolve” (LESSA; TONET, 2011, p. 79), a partir daí funda-se a luta das classificações.



Bourdieu (2015, p. 444) ratifica essa reflexão dizendo que os princípios de divisão funcionam por exigências da luta, “indissolavelmente, lógicos e sociológicos que, ao produzirem conceitos, produzem grupos, os próprios grupos que os produzem e os grupos contra os quais eles são produzidos”.

A lógica marxista sugere, portanto, a politização das ações para assim haver possibilidades de compreensão da realidade de maneira a descortiná-la nos diversos campos sociais, seja o político, cultural ou econômico. E quando se trata de mulheres negras, estudantes universitárias, o percurso de entendimento da realidade é indispensável, pois é a partir das interpretações de suas vivências, da leitura e releitura da ordem das coisas, que elas poderão operar a transmutação da coisa nomeada. É na independência relativa da estrutura que essas estudantes, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados.

As estudantes negras universitárias que compõem o estudo em tela têm suas origens em famílias de camadas populares. A inserção dessas mulheres na universidade se deu mediante um conjunto de circunstâncias práticas e possibilidades financeiras de vivência. Essas práticas, no entanto, são produtos empreendidos em campos munidos de lógicas diversas, que não obstante, podem atribuir modos distintos de realização conforme a fórmula: “[*habitus*] (capital)] + campo = prática” (BOURDIEU, 2015, p. 97).

Assim, no âmago de uma mesma classe, considerando o campo em que os sujeitos se encontram, podem-se constatar colocações ideológicas desiguais nas práticas comunicativas e nos interesses, seja esse campo regido pelo controle simbólico ou pelo controle econômico (BERNSTEIN, 1990). A condição de classe, todavia, é fator preeminente para que a cultura familiar e a moral da perseverança e do esforço se constituam, se desenvolvam e sejam transmitidos, como ressalta Lahire (2008). Mas para isso, “é preciso certamente condições econômicas de existência específicas” (LAHIRE, 2008, p. 24).

Fica evidente, portanto, que a condição de classe das mulheres negras as impõe limites quanto à sua mobilidade social, essa mobilidade nem sempre é alcançada por todas. Silva (2016) ressalta ainda que o racismo e a subalternização, nem sempre perceptíveis pelas mulheres negras, são outros elementos causadores da dominação e exploração de classe.

Contudo, contrariando as forças ideológicas e sociais que as empurram para longe de seus propósitos, as mulheres negras universitárias, e destacamos aqui, as estudantes negras que compõem este estudo, adentram às universidades com o objetivo de ocupar os espaços dos possíveis e se libertarem da condição de subalternizadas, bem como na intenção de se construir enquanto sujeitos políticos, capazes de transformar as condições em que vivem e desmistificar, na sociedade, a leitura pejorativa que fazem de seus corpos.

Nesse ponto de vista, como espaço elitizado<sup>2</sup>, a universidade vai funcionar como instrumento capaz de possibilitar a essas estudantes negras o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

2 Para qualificar a universidade como espaço elitizado, nos apoiamos em leituras realizadas em Bourdieu, as quais apontam o ambiente universitário como um cosmo dividido por classes, no qual as elites são mais adequadas ao *habitus* acadêmico. Mediante essa reflexão, concluímos e estamos considerando, neste texto, a universidade como espaço elitizado.

### *Sobre os aspectos metodológicos: reflexões sumárias*

É concebível que, numa investigação, ao analisar perspectivas teóricas distintas para a compreensão de contextos reais, elege-se, quase sempre, a que melhor viabiliza o estudo de determinado objeto. Assim, essa pesquisa se fundamenta na perspectiva relacional potencializada por Pierre Bourdieu, que, não obstante, apresenta críticas aos pensamentos positivistas de um cosmo social fechado e visualizado de forma homogênea por todos aqueles que dele fazem parte. Para tanto, é fundamental, a princípio, ilustrar as teorias de campo e *habitus* de Bourdieu; é importante considerar que o campo em análise é o acadêmico superior.

Bourdieu intitula campo o *locus* em que acontecem o encontro e as interações entre as hierarquias, “o espaço social de relações objectivas” (BOURDIEU, 1992, p. 64). No campo é ensejada a disputa oponente entre os indivíduos com vistas em interesses ou vantagens distintas que, todavia, configuram a esfera em evidência. O campo não é produto unicamente das ações singulares dos indivíduos, que passam a aceitar e cumprir as regras e preceitos de ajustamentos que lhe são intrínsecos e que mudam conforme a estrutura do campo. É no campo que se revelam as relações de poder que se constituem mediante a divisão díspar de um determinado capital social, econômico e cultural, o qual define o espaço na hierarquia social ocupado por determinados sujeitos (BOURDIEU, 1992).

A relação dos indivíduos com o mundo social não é algo automaticamente alicerçado em causalidades que, quase sempre, se fundam na comunicação entre o meio e a consciência, mas sim um tipo de ligação ontologicamente significativa (BOURDIEU, 1989). Os indivíduos, em vista disso, seriam concebidos como o resultado de um entrelaçamento de forças de origem social, de uma socialização que não se finda, até porque a experiência do sujeito “inscreve-se em registros múltiplos e não congruentes” (SETTON, 2011, p. 719).

Com base nessa reflexão, percebe-se que o *habitus* encontra situação favorável para a sua consolidação e desenvolvimento na lógica do aparelho, “ou, inversamente, na lógica de que o aparelho “explora” em seu proveito as tendências escritas nos *habitus*” (BOURDIEU, 1989, p. 199).

O conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu, ao mencionar a realidade existencial de uma estrutura estruturada inclinada a se restabelecer como estruturante, a começar tanto pela apropriação da exterioridade pelo indivíduo, quanto da exteriorização de sua subjetividade, agrupam todas as peculiaridades obtidas pelos sujeitos em suas trajetórias de socialização, que são internalizadas de forma a permitir-lhes os pensamentos e competências indispensáveis para a construção de sua “história de vida”, tanto individual quanto coletiva. Assim, é na equivalência de estrutura a estrutura “que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Enfim, para a composição do universo de entrevistadas, priorizamos aquelas que concebemos, à luz da perspectiva teórica de Amado & Ferreira (2013), como sendo testemunhas privilegiadas que nos possibilitariam “aprender o máximo” (AMADO & FERREIRA, 2013, p. 214). Diante desse fato, nos preocupamos em trazer para nosso es-



tudo, universitárias negras que “[...] pela sua experiência de vida cotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar”. (AMADO & FERREIRA 2013, p. 214).

A princípio, contatamos, mediante cartas convites, as alunas que se autodefiniram negras, frequentes em cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A opção pelos cursos de licenciatura se deve a dois motivos: são cursos voltados para a formação de professores com ampla construção humanística e que, no futuro, estarão incumbidos de também formar indivíduos comprometidos socialmente, com visão crítica e capacidade de transformação do contexto social, político e historicamente vigente. São cursos que preparam não só um profissional, mas sim um sujeito para a vida. O outro motivo é o fato de que, é nos cursos desta modalidade de ensino que está localizado o maior número de mulheres.

Com a anuência das pesquisadas, foram marcados as entrevistas individuais, orientadas por um guião de entrevistas. A técnica da entrevista semiestruturada nos permitiu maior acesso “aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não observável [...]” (AMADO & FERREIRA, 2013, pg. 211).

Os perfis das unidades de investigação se assemelham nas condições socioeconômicas. Apresentam faixa etária que oscila entre os 22 e 28 anos. A maioria trabalha e todas ingressaram na universidade pelo sistema de cotas. As entrevistadas possuem outra característica comum: são oriundas da escola pública e de famílias com escasso capital cultural e econômico.

### ***Conectando currículo, prática e cultura: aspectos empíricos que se relacionam ao estudo da mulher negra universitária***

A alocação dos sujeitos em distintas posições e os princípios ideológicos apropriados por eles são fatores, contudo, influenciadores na materialização de um currículo que oscila entre a assistência das oficialidades prescritas pela legislação educacional e as experiências reais de vida dos alunos, bem como suas destrezas e competências (SILVA, 2016).

A corporificação do currículo, portanto, atende aos preceitos que estão ligados à posição dos indivíduos no cosmo, em um campo de visão que permite a construção, a defesa ou a refutação de ideologias peculiares admitidas pelos sujeitos sociais nos seus contextos de vida. Nesse sentido, é possível dizer que, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2016, p. 15). É com base nesse pensamento que se faz oportuno e preeminente o seguinte questionamento: Como a mulher negra, no campo universitário, vai se constituindo enquanto objeto de estudo mediante as contestações pós-críticas do currículo, conseqüentemente, das práticas educativas emanadas dele e que, no entanto, interferem no processo de escolarização dessas mulheres?

O currículo percebido enquanto “lugar, espaço, território, [...] trajetória, autobiografia, relação de poder, texto, documento de identidade” (SILVA, 2016, p. 150), revela-se como instrumento imprescindível de reflexão para entender a dinâmica escolar, a prática pedagógica e o nexos com o saber no campo da Educação Superior.



Em vista disso, falar sobre a mulher negra no campo acadêmico requer uma discussão pautada em dois estruturantes essenciais: gênero e raça. Esse binômio está intimamente associado às relações sociais de poder e desigualdade. Assim, gênero e raça, a partir das discussões pós-críticas do currículo, vêm conquistando espaço na reflexão sobre o mesmo. Em tal contexto, o currículo é um artefato que engendra relações de gênero. É também um texto racial, de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2016). As questões de gênero e raça não jazem somente nas suas perspectivas epistemológicas, mas estão relacionadas da mesma forma às contrariedades, hibridizações e inquietações que são substanciais para o mundo e o momento histórico-cultural hodierno.

“É exatamente nesse ponto que ‘desconstrução’ e ‘hegemonia’ se cruzam” (LACLAU, 2011, p. 137). Nessa perspectiva, a cultura é, em todo tempo, híbrida, independendo das interações entre representações culturais dessemelhantes. O hibridismo destaca, assim, que não há fixidez cultural, uma cultura pura, mas novas construções realizadas a partir de frações de significações (LOPES; MACEDO, 2011).

Em relação a essa motricidade cultural, Bhabha (2003) sugere refletir a cultura como esfera inaugural de elaboração constantemente parcial e díspar de sentidos, uma vez que esta é corolário de diversos entrecruzamentos, agenciamentos, negociações e hibridizações que comunicam as práticas. Assim, essas esferas limiares, os “entre-lugares”, são territórios de mudanças sociais.

É com base nessa perspectiva que pode-se conceber o currículo “como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (MACEDO, 2006, p. 288). Logo, o currículo é “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Ao localizar esta discussão numa plataforma de produção de políticas culturais, compreende-se que o currículo, enquanto discurso que constrói sentidos e significados, deva “favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 56). As identidades, portanto, são “definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223). Isso significa dizer que as identidades transitam e se instituem em bases contingentes, podendo ganhar vida ou se dissolverem (BUTLER, 2017).

Todas essas inquietações e fluxos se trespassam, se fundam e eventualmente se digladiam. São “marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social” (LOPES, 2013, p. 17). Logo, influenciam distintivamente no campo do currículo mediante contestação das teorias críticas de marcas sociológicas, do mesmo modo contribuem para restabelecer e transformar as premissas debatidas preliminarmente no domínio da perspectiva fenomenológica e autobiográfica (LOPES, 2013). Impactam também na maneira de entender as concepções essenciais do campo, com resultados relevantes para a relação entre currículo e suas práticas.

A presença das mulheres negras nas universidades brasileiras estabelece uma esfera de criação do campo multidisciplinar para o estudo das questões raciais e de gênero. É



nesse panorama que tais questões passam a ser discutidas e pensadas no plano curricular, pois o currículo é um campo de luta por significações (LOPES, 2013).

Se as reivindicações da diversidade são mais consideráveis, e essas reivindicações contemplam as questões de gênero, raça, sexualidade, religião e tantas outras questões que se originam a partir de um processo contínuo de diferenciação, as exigências por um currículo pluricultural ampliam-se. A prática de uma educação que atende às várias culturas permite que, tanto educandos quanto educadores reflitam modelos hierárquicos e opressivos das relações de poder, engendrando, conseqüentemente, a transposição daquilo que é preconizado pelos modelos curriculares e práticas que valorizam os sistemas eurocêntricos e colonialistas (LOPES, 2013).

A prática curricular nas condições dominantes cria e recria um conhecimento caracteristicamente dominante, o qual é articulado e dinamizado sob uma perspectiva hegemônica pautada na razão, no paradigma de uma experiência que tomou a branquitude como universal, dificultando a aquisição do capital cultural pelos grupos subalternizados, o que contribui para reforçar as desigualdades raciais, de gênero e de classe. A prática curricular da nova ordem de formação de recursos humanos qualificados e adequados à modernização da economia, “e as da velha perspectiva da autonomia do conhecimento representam um conflito entre diferentes ideologias elitistas, uma baseada na hierarquia de classe do mercado e a outra baseada na hierarquia do conhecimento e seus suportes de classe social” (BERNSTEIN, 1996, p. 94).

Sob esta circunstância, lamentavelmente, pode-se dizer que as práticas curriculares emanadas de um currículo que serve aos interesses hegemônicos, dificilmente assumirão uma postura diferente daquela que regula e controla as práticas e os processos de ensino e aprendizagem. O que inviabiliza a possibilidade do encontro com novas perspectivas de conhecimento e saberes diversos advindos das culturas menos valorizadas. Nesse ponto de vista, e considerando a articulação de uma cultura dominante tida como verdadeira e legítima no ambiente escolar, Bernstein assegura que, “uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural” (BERNSTEIN, 1996, p. 94). Pode também ser entendida como um mecanismo que constrói a cultura escolar, seus valores, comportamentos e oportunidades.

Para Sacristán, “a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com os moldes *sui generis*” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Isso significa que a cultura que é veiculada nos currículos é aquela que se baseia na identidade europeia dominante.

Na perspectiva crítica multiculturalista, o currículo não se limitaria apenas em ensinar a tolerância e o respeito. Para além disso, se empenharia em refletir os processos pelos quais as diversidades são construídas mediante relações de oposição e assimetria (SILVA, 2016). A implicação resultante dessa perspectiva seria a formação de identidades sociais por meio da cultura, do discurso e das práticas sociais.

No espaço acadêmico superior, os agentes culturalmente subordinados, como mulheres, LGBTs e negros/as, esboçam fortes críticas ao currículo universitário tradicional. Para esses grupos, o currículo universitário precisaria agregar elementos representativos das contribuições e influências das várias culturas subordinadas (SILVA, 2016). Nessa



lógica, desponta a mulher negra militante, que alicerçada na primeira onda do feminismo, período em que lutavam pela igualdade e contra a opressão, se desvencilha do campo político (segunda onda) e ingressa na universidade, passando a contribuir com produções acadêmicas no estudo de gênero e raça sob o enfoque multicultural (terceira e quarta onda).

Por outro lado, a trajetória de escolarização das mulheres negras não é um processo fácil, atrelado a ele estão alguns fatores que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência delas na universidade. Muitas dessas mulheres chefiam as próprias famílias, e, além disso, possuem jornadas diárias duplas e/ou triplas. Quanto à sua permanência no Ensino Superior, esse decurso é ainda permeado por situações de invisibilidades e discriminações em detrimento de sua condição enquanto mulher e negra.

### *Compreendendo as práticas curriculares e seus impactos na escolarização de mulheres negras no ensino superior*

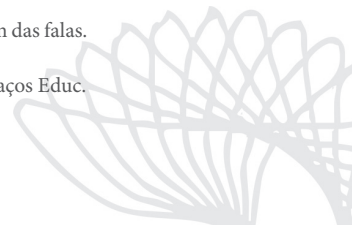
Na universidade, as mulheres negras, e as mulheres de um modo geral, estão situadas em espaços de carreiras acadêmicas consideradas femininas, com menor valor social e pouca preponderância no mercado de trabalho, usualmente nas licenciaturas, como é o caso das nossas pesquisadas, que não obstante, estão inseridas nos cursos de licenciaturas Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, revelando, desse modo, uma divisão axiomática evidenciada pelos marcadores de gênero, raça e classe social. Assim, observa-se nas carreiras de maior notabilidade e prestígio como o direito, a medicina e as engenharias, uma participação ínfima de estudantes negras.

De acordo com o Ipea (2015) houve uma crescente inserção da mulher negra no Ensino Superior nos últimos vinte anos, apesar de que esse crescimento ainda é pouco representativo quando comparado ao cenário educacional total, e considerando o contexto escolar de nossos sujeitos de investigação, é fundamental questionar: o que motivou essas mulheres negras a ingressarem no Ensino Superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia?

A motivação parte, quase sempre, da reflexão própria sobre as dificuldades socioeconômicas e sobre a possível melhora da condição de vida. “Ter um nível superior é uma possibilidade a mais de você ter um futuro melhor (E<sup>3</sup>1, entrevista, 2017). A inclinação para o sentimento de querer mudar de vida, de obter uma colocação mais favorável no mercado de trabalho, e assim mitigar “o conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência” (BOURDIEU, 2015, p. 410), deixa patente que a razão para buscar a universidade pauta-se no sentimento de “que através dos estudos há a possibilidade de mudar de vida... através da educação... alcançar os objetivos” (E2, entrevista, 2017), e assim “adentrar no mercado de trabalho (E3, entrevista, 2017). “Ter uma profissão que pague melhor que as possíveis atividades que eu faria” (E4, entrevista, 2017).

O lugar de origem das entrevistadas é simplesmente o marco no qual se inicia uma trajetória, um parâmetro tomado para assim estabelecer o significado da carreira social,

3 Utilizou-se a letra “E” para indicar a categoria “estudante”, seguida do numeral arábico para relacionar a ordem das falas.



ou seja, da ascensão social. Nessa perspectiva, Bourdieu vai dizer que a mobilidade dos indivíduos no espaço social não ocorre imprevisivelmente, mas pela inculcação moral, religiosa ou política, presumidamente idêntica. “Sentem-se inclinados a tomadas de posição divergentes em matéria de religião ou política pelas relações diferentes com o mundo social, tributárias de trajetórias individuais divergentes” (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Dessa maneira, as estudantes caminham para a construção de um capital cultural que lhes permita transformar suas posições sociais, contrariando, no entanto, a força das injunções implícitas. Primeiro a partir de si, para em seguida estruturar condições de legitimação simbólica que possibilitem a concretização de novas práticas sociais através de uma dinâmica escolar imbricada por consensos e dissensos. Nesse sentido, Lahire (2002, p. 184) afirma que, “longe de serem os simples produtos das incitações-solicitações parentais mais explícitas e, [...] os filhos constroem para si mesmos, frequentemente, entre prescrições formuladas e contextos mais amplos nos quais são enunciadas essas injunções”.

Diante das motivações apresentadas pelas entrevistadas, observa-se que as razões para estarem na universidade e concretizar essa ruptura de que falamos, não são equidistantes uma das outras. As preocupações das estudantes negras da UESB estão fundamentadas, basicamente, na pretensão essencial em suas trajetórias: a melhoria de vida com uma colocação satisfatória no mercado de trabalho. Assim sendo, o diploma no nível superior parece significar a certeza de transposição social, um instrumento capaz de proporcionar transformações imediatas nas vidas dessas estudantes. Contudo, Lahire (2008, p. 256) vai explicar que, a situação social atual, marcada por um contingente de assalariados muito grande “e de exigências cada vez mais elevadas em matérias de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais”.

Contudo, o foco das análises nesta seção é mostrar que práticas curriculares dos professores impactam na escolarização das pesquisadas e de que maneira essas práticas influenciam o desempenho escolar delas. Para tanto, aduziremos a concepção de escolarização para contrapor o sentido de educação, pois ambos se encontram em esferas distintas.

Logo, podemos chamar de escolarização o processo que produz o sujeito social. Assim, “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 141).

Ao contrário do que se pensa, escolarização e educação repousam em campos epistemológicos totalmente contrapostos. Para Ferreira (2004), escolarização significa submeter-se ao ensino escolar. Esse, no que lhe concerne, possui a função de socializar os sujeitos, capacitando-os para distribuir a cultura, uma mesma cultura sob as perspectivas funcionalistas deliberadas pelo Estado. Dessa forma a escolarização promove a construção de sujeitos cultivados (LOPES; MACEDO, 2011) mediante um conjunto de conhecimento arranjado sob forma de disciplinas (YOUNG, 2010).

No entanto, enquanto canal secundário de dinamização da cultura, a escolarização funciona como aparelho de produção e reprodução de um determinado arbitrário cultural que imprime marcas, ora negativas ora positivas, impactando, de alguma forma, o desenvolvimento dos indivíduos. Essa dinâmica é inerente às práticas que se fundamentam nos textos curriculares, os quais “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças

que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao analisar as narrativas das alunas negras, sobre em que medida as práticas curriculares dos professores impactam o desenvolvimento de sua escolarização, obtivemos respostas que apontam para aspectos favoráveis e também desfavoráveis, os quais permitem a identificação da arena de significados e conflitos sociais. Contudo, ainda imperam as práticas opressoras e arbitrarias de imposição, naturalizadas como legítimas e que refletem na evolução da formação universitária.

Dessa forma, “professores podem induzir, com o ensino que propõem o sucesso ou fracasso dos estudantes” (SILVA, 2009, p.269). A guisa de exemplo, apresentamos as falas das pesquisadas. Optamos pelos parágrafos porque as alunas narram sequências de fatos ocorridos na interação aluna X professor/a no interior da sala de aula, e que remetem às reflexões expostas anteriormente.

Um determinado professor... quando uma determinada colega foi perguntar, ela falou: “professor eu tenho duvida”, e ele falou: “você tem dúvida em quê?”... “eu tenho dúvidas no conteúdo da aula do dia 3”, aí ele falou bem assim: “mas você tinha que ter tirado naquele dia, isto não é dúvida!” Acaba criando resistência, tanto à pessoa do professor quanto à matéria. Foi uma matéria que eu tive uma dificuldade muito grande de cumpri-la toda por conta disso. Porque o professor não tinha dinâmica nenhuma de tratamento. Na matéria, meu desempenho foi ruim, eu acabei sendo reprovada... vou ter que encarar esse professor novamente! (E3, entrevista, 2017).

[...] durante a minha graduação, eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras que eu achava que poderíamos fazer uma outra leitura daquele autor... ou daquele momento. Só que, por conta da dureza da ciência... a gente não conseguir. [...] já aconteceu, por conta disso, eu não querer vir na aula. Eu já evitei!... eu cheguei lá no meu limite das minhas 15 faltas. Eu tinha muito interesse pela área de Ciências Política, só que me afastou por conta desse contato difícil com o professor que dava a disciplina, e aí eu evitei, acabei me distanciando até... *tipo*, se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado! (E4, entrevista, 2017).

[...] pelo fato de eu já ter visto a resposta de alguns professores com relação a alguns alunos... os alunos perguntavam e eram respondidos de forma as vezes grosseira, então isso me causou um certo medo, e me deixava assim, meio que paralisada *pra* perguntar, com medo da resposta, de ser, talvez, ridicularizada na frente da turma. Isso sempre afeta porque é um conhecimento que você poderia ter, mas que de certa forma você não teve coragem de perguntar e... acabou perdendo por isso (E1, entrevista, 2017).

[...] pelo fato dos professores serem mais rígidos, acaba amedrontando... No início do curso teve muita discussão, muitos colegas desistiram... acho por não dar certo com o professor. Do professor achar: “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!” (E2, entrevista, 2017).

Os depoimentos evidenciam a relação de forças que permeiam os espaços de aprendizagem, cujas práticas de alguns professores/as estão carregadas por um “poder



de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU, 1992, p. 27). A conduta desses professores desprivilegia todas as possibilidades culturais, sociais, morais e educativas dessas alunas, ainda que algumas situações ocorressem com colegas e não com as próprias. Isso vai de encontro à perspectiva reflexiva que diz que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2016, p. 54).

As resistências que aureolam as pesquisadas se convertem em prejuízos na sua formação acadêmica, tendo em vista que as mesmas, ante a rigidez dos professores, se mantêm distante da interação com eles, pois temem situações que podem lhes causar desconfortos e constrangimentos diante dos demais. São as práticas que silenciam, práticas reforçadas por um enquadramento forte, no qual o professor “controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Diante do exposto, pode-se acrescentar a esses fatores negativos, os prejuízos cognitivos e emocionais. Cognitivos porque, em socializações conturbadas como as narradas, as estudantes negras se retraem, e de certa forma, é criado um bloqueio que as impossibilita de receber o conhecimento, de discuti-lo e internalizá-lo. Consequentemente, essas mulheres se sentem incapazes de transpor as barreiras simbólicas existentes, e isso se agrava quando a elas é negado o lugar da fala, da expressão de suas ideias e de suas posições, causando nelas um sentimento de inferioridade. Essa pode ser a realidade de muitas alunas negras que, possivelmente, comungam das mesmas angústias: “eu acabei sendo reprovada...”, “se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado!”, “você não teve coragem de perguntar e acabou perdendo por isso”, “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!”.

Muitas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras universitárias são também resultados de práticas curriculares que as silenciaram em algum ponto de sua formação. Há possibilidades de que muitas dessas mulheres carregam consigo um sentimento de inferioridade que surgiu a partir de um currículo controlado e regulado, o qual atende a princípios ideológicos e culturais, os quais surgem em algum ponto da estrutura hierárquica e os representa (APPLE, 2006). Pois o currículo, conforme Sacristán (2013, p. 20), “se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. Logo, “o currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político” (MOREIRA; JÚNIOR, 2016, p. 48).

A prática curricular, que não obstante, está centrada na escola, “é a expressão da função social da instituição de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 170). Ela contempla as atividades escolares, mas isso não quer dizer que essas práticas se traduzem unicamente nas intenções e conteúdos dos currículos. A interpretação da prática curricular pode ser compreendida através das atividades que completam o tempo no qual se processa a vida escolar, e em como se articulam umas tarefas com as outras (SACRISTÁN, 2000).



Contudo, em todos os locais nos quais ocorrem as práticas educativas, a invisibilidade que atinge a mulher negra a torna mais resistente. Ela, nesse jogo de poder e controle no campo curricular, rechaça o estigma<sup>4</sup> de inferioridade, bem como o servilismo que “tem sido considerado atributo natural ou papel social designativo das funções da mulher negra na sociedade” (MOREIRA, 2018, p. 26), transformando, de modo paradoxal, a dupla discriminação sofrida no acesso ao mundo dos possíveis (LAHIRE, 2008), em tomada de posição na hierarquia social.

Se por um lado as entrevistadas apresentaram pontos inversos inerentes às práticas curriculares dos docentes, por outro, algumas delas também ressaltaram elementos proveitosos existentes nas práticas de outros professores/as. Elas narraram que no decorrer do curso, vão se inspirando naqueles/as que querem seguir como modelo. O professor, portanto, se torna uma referência a ser seguida:

[...] o professor, ele é uma referência na verdade. Tem professores que a gente consegue manter um bom relacionamento e conquistar uma amizade, tá ali sempre *pra* ajudar, não só no semestre em que ele *tá* ministrando determinada matéria, mas durante todo o curso. Então a gente vai tendo os modelos a seguir. Aquilo que a gente quer ser no futuro. Então a gente ver uma coisa boa e fala: “aquilo ali dá *pra* captar!” (E3, entrevista, 2017).

[...] tem professores que são incríveis, te motivam mesmo a querer seguir a carreira de professor (E1, entrevista, 2017).

Nesse contexto relacional, verifica-se a visível internalização do sistema de disposições que vai orientar as atividades futuras dessas mulheres. Como também, a formação identitária delas enquanto professoras negras. Nessa dinâmica, apreende-se, portanto, “os princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las” (BOURDIEU, 2015, p. 64). Da mesma forma, inconscientemente, elas acabam agregando às suas trajetórias os conflitos vividos e presenciados em outros contextos, como os relatados anteriormente, o que significa a continuidade da aquisição do *habitus*, pautada, sobretudo, na junção dos capitais simbólicos inculcados num ambiente relacional em que se encontram a competência e a competitividade, mas também as ideologias racistas e sexistas (OLIVERIA, 2006).

Dentre as diversidades de experiências vivenciadas na sala de aula, a E2 destaca uma prática docente que, apesar de ser concebida como rígida por ela, lhe deu base para enfrentar as dificuldades que atravessam a sua formação no Ensino Superior. Portanto, destaca práticas curriculares de professores que possibilitaram o seu amadurecimento cognitivo e pessoal.

4 Na concepção de Goffman (2006), a sociedade cria meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande. Algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem, e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.



Acho que a postura de alguns professores me fez levar mais a sério as coisas, a ter mais compromisso. A cobrança... “tem que fazer isso, aquilo”, a gente passa a ter mais maturidade e responsabilidade também. Aprendi a encarar a dificuldade, e entender que eu também sou capaz! (E2, entrevista, 2017).

Ao analisar a fala da E2, dentro das “regras do jogo” no cosmo dominante, compreende-se que ela construiu um dispositivo que entende as imposições determinadas por uma prática curricular hierarquizada como um mecanismo que facilita ou lhe permite a mobilidade no campo da produção cultural. É como “descobrir o universo finito das *liberdades sob coação* e das *potencialidades objetivas* que ele propõe, [...] possibilidades estilísticas ou temáticas a explorar, contradições a superar, ou mesmo rupturas revolucionárias a efetuar” (BOURDIEU, 1996, p. 266).

As alunas negras pesquisadas, incontestavelmente, foram influenciadas pela ação da prática curricular que pode, no entanto, levar ao sucesso ou ao fracasso escolar dos sujeitos. A socialização e a interação implícita e/ou explícita entre os diferentes atores no universo educacional, enquanto espaço autônomo estruturado a partir das posições ocupadas pelos indivíduos, perpassam pelas regras sociais do jogo, como também pelos interesses, pelos distintos embates “[...] (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter e até melhorar a sua posição) que tem como parte a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais” (LAHIRE, 2002, p. 33).

### *Considerações finais*

Ao adentrarem na universidade, campo elitizado e branco, as estudantes pesquisadas deixaram patente que o objetivo era ocupar os espaços dos possíveis, e combater os estereótipos que as condicionam enquanto sujeitos submissos. Ou seja, elas buscaram no Ensino Superior, enquanto um dos meios exequíveis para a ascensão social, a oportunidade de um trabalho melhor que lhes proveesse situação financeira satisfatória e melhor condição de vida. Nessa esteira elas atuam como agentes capazes de se construírem como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam.

Quanto à prática do currículo, além da possibilidade de promover a exclusão, pode também limitar a mobilidade do/a estudante, bem como restringir a socialização do conhecimento. “Eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras” (fala de uma entrevistada, 2017). Essa situação cria uma esfera de interações as quais são determinadas entre um e outro mediante a prática de um currículo, de um currículo que inspira a prática do poder, de significação, e de atribuição de sentidos (OLIVEIRA, 2017) que, muitas vezes podem descaracterizar as adversidades ao invés de promovê-las. É importante chamar a atenção para o fato de que esses conflitos testemunhados na sala de aula entre professores e essas alunas, quase sempre tem o sujeito homem no topo dessa relação hierarquizada impondo a dominação masculina, a qual se concretiza pelos vieses simbólicos “da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2005, p. 7).

Por outro lado, algumas práticas facilitaram a mobilidade educacional no processo de escolarização de algumas dessas estudantes. Levando-as a criarem mecanismos orientadores no decurso das descobertas de um universo restrito de possibilidades, de superação de contradições e rupturas a serem consolidadas (BOURDIEU, 1996), o qual é gerido sob a vigilância daqueles que comandam a estrutura hierárquica das inter-relações educacionais.

As mulheres negras, coadjuvantes desse estudo, reafirmaram, dentre outras coisas, um novo modo de ser negra, um novo olhar político sobre a sociedade multicultural e pluriétnica ainda excludente. Resilientes, elas seguem se construindo, reconstruindo e se contrapondo à racialização e sexualização das diferenças sociais. A transposição de classe, viabilizada pela formação no Ensino Superior, é o canal que conduz à subjugação das barreiras racistas e sexistas ainda insuperáveis em todas as esferas sociais. Ingressar na universidade se tornou, portanto, um dos mecanismos de resignificação e ocupação de novos espaços e lugares antes a elas negados.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.
- APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e poder*. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARATA, Rita Barradas. et al. Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. *Rev Saúde Pública*; 47(4):647-55, 2013.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1996.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- \_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*. Vol. 17, nº 49, São Paulo. Set/Dez. 2003.
- COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. In: OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição. *RECIIS – R. Eletr. De Com. Inf. Inov. Saúde*, Rio de Janeiro, 2008.
- CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.



- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Positivo, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: a identidade deteriorada*. 1ª ed. 10ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1, jun/2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. (2015). Disponível em: <<http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 39. 2013, 7-23.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, pp.285-372, Maio/Ago 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MOREIRA, Antonio Flavio; JÚNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.
- MOREIRA, Núbia Regina. *A organização das feministas negras no Brasil*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. (cadernos PENESB;5). Niterói: EdUFF, 2000.
- OLIVEIRA, Ana. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- SACRISTÁN, José. Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- \_\_\_\_\_. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCALON, Celi. *Ensaio de estratificação*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Daiana Severo da. *Gênero, raça e classe: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres neas comunitárias*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, RS: 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5179>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 4.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

## ***Sobre os autores***

### **João Paulo Lopes dos Santos**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua como professor do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Cândido Sales.

### **Núbia Regina Moreira**

Doutora em Sociologia e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.



