

“COMECEI A ME EMPODERAR E ME SENTIR NEGRA POR CONTA DA OCUPAÇÃO”: A PRESENÇA DO FEMINISMO NEGRO NO OCUPA CAIRU

Marina dos Reis Santos

Doutora em Educação pelo PROPED/UERJ (Programa de Pós Graduação em Educação) pertencente ao grupo de pesquisa Currículo Cultura e identidade. Mestra em Educação pelo programa PPGE UFRJ (Programa de Pós Graduação em Educação) pertencente ao grupo de pesquisa Colemarx (Coletivo de Estudos em marxismo e educação). Professora da carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) no Instituto Benjamin Constant.

Tiago Dionísio

Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica pela UFF. Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. Desde 2009 é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), entre 2015 e 2018, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ. Entre 2019 e 2020, foi Coordenador Pedagógico do CE Dom Pedro I. Desde 2020 trabalha na Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES/SUBPAE/SEEDUC).

116

RESUMO

Este estudo baseia-se numa pesquisa que entrevistou estudantes negras ocupantes de escola pertencentes ao “Ocupa Cairu”, investigando as demandas e subjetivações da construção da identidade negra e o processo de “tornar-se negra” através do contato com o debate sobre o Feminismo Negro. A metodologia empírica utilizada consistiu na análise de entrevistas semiestruturadas durante o ano de 2016, momento da eclosão do movimento de ocupação de escola no estado do Rio de Janeiro. O quadro teórico e alicerçou nos estudos de intelectuais negras e na perspectiva decolonial, utilizando autoras como: Souza(1983), Hooks(2022), Carneiro (2003) e Crenshaw (2012) e Gomes (2012), embasando-se em categorizações importantes para compreensão desta construção da identidade e movimento de mulheres negras. Em suma, verificamos que demandas da ordem do desejo das ocupantes negras foram enunciadas em assuntos relacionados à corporeidade e à estética do corpo negro, preterimento dos afetos, ativismo político, hipersexualização do corpo da mulher negra e pertencimento à cultura afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Feminismo Negro; Ocupação; Rio de Janeiro; Demanda; Estudantes Negras.

***"I STARTED TO EMPOWER MYSELF AND FEEL BLACK
BECAUSE OF THE OCCUPATION": THE PRESENCE OF BLACK
FEMINISM IN OCUPA CAIRU"***

ABSTRACT

This study is based on research that interviewed black students occupying schools belonging to "Ocupa Cairu", investigating the demands and subjectivations of the construction of black identity and the process of "becoming black" through contact with the debate on Black Feminism. The empirical methodology used consisted of analyzing semi-structured interviews during the year 2016, when the movement of school occupations broke out in the state of Rio de Janeiro. The theoretical framework was based on the studies of black intellectuals and on the decolonial perspective, using authors such as: Souza. (1983), hooks(2022), Carneiro (2003) and Crenshaw (2012). Gomes (2012), based on important categorizations for understanding this construction of black women's identity and movement. In short, we verified that demands of order of desire of the black occupants were enunciated in subjects related to the corporality and aesthetics of the black body, neglect of affections, political activism, hypersexualization of the black woman's body and belonging to the Afro-Brazilian culture.

117

KEYWORDS

Black Feminism; Occupation; Rio de Janeiro; Demand; Black Students

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como anseio central apresentar vivências e práticas discursivas, analisando os processos de subjetivações de estudantes negras em seus primeiros contatos com o movimento do Feminismo Negro através de debates e oficinas ministradas no “Ocupa Cairu”, instituição escolar ocupada na cidade do Rio de Janeiro em 2016.

Estes elementos de análise empírica são resultantes das vivências em ocupações de escola na cidade do Rio de Janeiro que culminaram na tese intitulada: “As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro” defendida no Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Ao pesquisar sobre as principais reivindicações do corpo discente oriundo de quatro (4) instituições educacionais ocupadas no ano de 2016 no mencionado município, ressalta-se a recorrência de discussões relacionadas às lutas feministas pela juventude sobretudo da vertente do feminismo negro.

Destacou-se, em especial, o fortalecimento desse debate no Colégio Estadual Visconde de Cairu (bairro do Meier, na cidade do Rio de Janeiro) – território palco onde os sujeitos interlocutores deste artigo estão localizados, daí o título “Ocupa Cairu⁶⁵”. No entanto, a mídia burguesa na presente época (ano de 2016) construía um discurso de criminalização do movimento estudantil, na tentativa de deslegitimar a luta discente por melhorias do campo educacional.

O movimento unificado de ocupação de escolado Rio de Janeiro tinha na sua centralidade da luta política o antagonismo a agenda do governo Luiz Fernando Pezão (2014-2018) do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), tendo à frente da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) o professor Antônio José Vieira de Paiva Neto. Esse projeto de educação respaldava-se em moldes neoliberais defendendo ações na educação por resultados ou metas

⁶⁵ UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. RJ: Colégio Visconde de Cairu é ocupado por estudantes contra precarização: Mobilização dos secundaristas denuncia descaso do governo estadual, que abandonou escola. UBES, [s. l.], 4 abr. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/rj-colegio-visconde-de-cairu-eocupado-por-estudantes-contra-precarizacao/>. Acesso em: 21 agosto 2022.

implantadas através de um “choque de gestão⁶⁶” a partir do Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) advinda do campo empresarial de pensamento.

Baseado em Santana (2022), vale informar, ainda que não seja foco das reflexões presentes aqui, o fato da escolha do perfil⁶⁷ de formação de um administrador em finanças coadunar com a política de cortes da gestão educacional desse cenário político. Esse projeto de austeridade na educação veio a mobilizar a eclosão de uma greve histórica de professores da Rede Estadual de Educação em descontentamento com essas ações governamentais. Segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), entre 70% e 80% da categoria paralisaram as atividades nos primeiros dias e semanas em todo o estado⁶⁸. Outro fator que tornou essa greve da rede estadual em 2016 um evento ímpar foi a sua duração: foram quase 5 meses de paralisação.

119

O movimento dos professores, por sua vez, impulsionou a auto-organização, protagonismo e mobilização dos estudantes dentro desse contexto político. Tal fenômeno social inédito nos movimentos sociais e no campo da educação denominado “ocupação de escola” veio a desenvolver a presente pesquisa, tendo como metodologia central entrevistas realizadas com os estudantes que participaram do “Ocupa Cairu”. A realização das entrevistas semiestruturadas não só permitiram analisar as demandas⁶⁹ relativas à pauta de ordem

⁶⁶ Ver [“https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/13078/11813”](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/13078/11813)

⁶⁷Wagner Victer, engenheiro e administrador, assumiu a SEEDUC/RJ, em 17/05/2016, no lugar do professor Antônio Neto.

⁶⁸ LIMA NETO, Nelson. Sepe indica 70% de adesão no primeiro dia de greve no Estado; Secretaria de Educação fala em 3%. Extra, [Rio de Janeiro], 3 maio 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-efinancas/servidor-publico/sepe-indica-70-de-adesao-no-primeiro-dia-de-greve-no-estado-secretaria-deeducacao-fala-em-3-18792665.html>

⁶⁹A noção conceitual de “Demanda” utilizada neste estudo é oriunda da Teoria Pós Estruturalista de Ernesto Laclau e é central para a compreensão deste estudo, pois, como mencionado anteriormente, o movimento de ocupações de escolas do Rio de Janeiro se constituiu a partir de reivindicações curriculares iniciais que antagonizavam ao governo Pezão. O autor (2013) define, inicialmente, em “Razão Populista” que demanda é: “a unidade mínima da análise de um fenômeno social” (*ibidem*, p.22). Logo, a construção das demandas é resultante das reivindicações e anseios de determinado grupo social, antagonizando-se a outro grupo social.

estrutural da educação e curricular como elucidou demandas de ordem individual destes sujeitos.

Neste escopo da pesquisa foi interpretada também a constituição das demandas da “ordem do desejo” enunciadas diante de atravessamentos dos debates direcionados a intersecções de “raça” e “gênero” no cotidiano das ocupações. Sob essa perspectiva este artigo está dividido em duas seções além da introdução e considerações finais. A primeira seção traz breves considerações teóricas sobre “raça” e “gênero” como elementos sociais para análise das demandas das estudantes negras ocupantes de escola e enfatiza a relevância das rodas de conversa como elemento potencializador de diálogo desse grupo. A segunda seção elucida a dinâmica desenvolvida durante as atividades pedagógicas realizadas sobre os assuntos que mais atravessaram as discussões das ocupantes negras. Foram evidenciadas falas dessas ocupantes entrevistadas que se desdobraram na problematização de temáticas como corporeidade e estética do corpo negro, índices de feminicídio, racismo e sexismo reproduzidos na sociedade e preterimento de mulheres negras nas redes de afeto.

120

JUVENTUDE ESCOLAR E A INTERSECÇÃO RAÇA E GÊNERO

As oficinas ou aulas ministradas sobre as temáticas de “violência contra a mulher” e “feminismo negro” foram organizadas em formato de roda conversa. Esse formato metodológico vem a estimular a oralidade e vivências que estimulam a participação ativa em sala de aula, desenvolvendo o processo educacional dos estudantes no âmbito da comunicação e voz ativa de seus pensamentos sobre diferentes temáticas ou conhecimento científico.

Procurou-se registrar as atividades realizadas na rede social Facebook as “Rodas de Conversa” para destinar visibilidade à atividade não só no conjunto de profissionais que ali trabalham como também incentivar a comunidade acadêmica do espaço (gestão, professores e técnico-administrativos) e outros profissionais a utilizar essa importante ferramenta de comunicação no cotidiano escolar. O modelo de instituição escolar contemporâneo direciona-se para o ensino propedêutico e voltado para a lógica de resultados

meritocráticos. Neste sentido, nega-se o direito à fala e se estimulam metodologias que condicionam o educando à lógica dos resultados classificatórios. Dessa forma, a mediação dos professores ou profissionais ao ofertarem oficinas ou “aulões” nas escolas ocupadas foi facilitada pela dinâmica organizacional das rodas de conversa, que por sua vez, auxiliaram na socialização e construção do pensamento crítico destes ocupantes.

As jovens em fase de escolarização ao terem contato com a discussão sobre gênero e raça construíram análises críticas acerca da estrutura do patriarcado, questionando padrões sexistas e papéis sociais de gênero no espaço escolar e na sociedade. Dentro da própria ocupação da unidade escolar em questão, problematizavam, por exemplo, a divisão de tarefas, tais como: comissão de limpeza e cozinha destinada aos grupos das meninas e comissões de segurança ou comunicação exterior destinada aos meninos. Ao interseccionarem os elementos “gênero” e “raça”, essas estudantes refletiam sobre os limites do feminismo de origem branca e ocidental.

Em algumas circunstâncias do início das ocupações, essas estudantes desejavam compor equipes de segurança pois se responsabilizavam pela própria integridade física e do coletivo ou consideravam com perfil destemido, atentas a supostas movimentações no entorno. No entanto, havia na maior parte das vezes, a argumentação do grupo de meninos de que estas não teriam força física suficiente para cumprir as tarefas cotidianas de uma comissão suscetível a situações de perigo ou conflito. Em outros momentos, eram automaticamente indicadas de maneira majoritária às comissões de limpeza ou cozinha, uma vez que o grupo de meninos considerava que as mesmas tinham aptidões propícias a estas tarefas.

O questionamento das ocupantes não só é fruto do sentimento das mesmas de desigualdade frente à fixação dos papéis de gênero na sociedade do modo geral como também da apropriação e acesso aos debates relativos à luta feminista. Porém, na maioria das vezes, a vertente feminista introdutória que lhes é apresentada em grande parte das organizações políticas de juventude centra-se na base de um feminismo inspirado nas lutas do continente europeu ou norte-americano. Este movimento em termos de linhas de atuação,

circunstancialmente se resumem muitas vezes a liberdades do corpo individual ou melhoria nos postos de trabalho de mulheres oriundas da classe média.

Tal vertente política desconsidera ou introduz de maneira superficial questões centrais para as mulheres negras tais como: subalternização no mercado de trabalho, pauperização na pirâmide social, hipersexualização dos corpos e preterimento dos afetos de maneira geral.

Nesta iniciação à discussão do “Feminismo Negro” por mulheres de faixa etária tão precoce em fase de escolarização, é importante ressaltar o processo de “tornar-se negra” como categoria fundamental cunhada pela intelectual negra Neusa Santos Souza (1983). A mesma ressalta em suas formulações a negação das pessoas negras diante de sua autodeclaração ou reconhecimento da cultura pelo fato de a identidade negra ter sido apresentada de maneira negativa no Brasil. Por isso, Souza (1983) acredita que é a partir da formação de consciência do processo ideológico que o negro/negra mediante o discurso mítico acerca de si cria uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento, aprisionando-o(a) numa imagem alienada.

Em suma, “tornar-se negra” é tomar posse dessa nova consciência. Esse processo impulsiona o ressurgimento do respeito às diferenças e reafirmação de uma dignidade alheia à qualquer tipo de exploração. Por isso, implica na trajetória de cada mulher negra em fase de escolarização, em plena formação acadêmica ou nas mais variadas formações e interações sociais de saber.

Além do debate relativo à construção da identidade e das subjetivações individuais da mulher preta é importante a compreensão e abstração dessas estudantes sobre a relevância da interseccionalidade na teoria e movimento feminista. Sua conceituação busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas, estruturando as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes como ações e políticas específicas que geram opressões as quais fluem ao longo de tais eixos, constituindo

aspectos dinâmicos ou ativos de empoderamento. (Crenshaw, 2012: 177).

Deste modo, mulheres em fase de formação de sua personalidade se inserem neste movimento, balizando suas experiências de vida individuais com a participação de debates estruturais abordando a formação da identidade do movimento negro, história da população negra e surgimento do feminismo negro no Brasil.

Para refletir de maneira mais densa a conceituação e organização deste movimento, a compreensão do marcador de “raça” se apresenta enquanto categorização central para entendermos os processos de colonização e suas relações presentes na estrutura de poder que posicionam a mulher negra na base da pirâmide. Assim, Munanga (1999) esclarece em sua teoria que a “Raça” é um conceito social construído entre brancos e negros, por isso não tem uma caracterização biológica.

123

Nesse cenário, a palavra “raça” que também é conceito, é construída socialmente entre as tensões de brancos e negros, mas que dispensa o conceito biológico em pregado no século XVIII. Reafirmamos a idéia de que raça não é algo biológico, antes de tudo, um conceito social. Também não podemos negar a grande relação entre a colonização e as questões raciais. Nosso processo de colonização foi um disparador de desafios que nos constituíram como nação. Tais relações que ocorreram numa perspectiva do poder, algo que é político ideológico. Se é político e ideológico, assumimos como tarefa uma desconstrução que se dá numa luta antirracista. (Munanga, 1999: 18)

Neste sentido, se raça é um conceito social e, portanto, político, cabe aos professores, se engajarem na luta antirracista através de metodologias em sala de aula que rompam com o eurocentrismo e o ensino tradicional voltado para resultados meramente quantitativos.

As entrevistas elucidaram demandas de natureza individual não necessariamente interligadas diretamente ao conjunto das reivindicações gerais que compreendiam a melhoria da estrutura escolar ou de melhores condições de ensino de aprendizagem como: mais verba para educação pública, valorização do magistério ou aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia. Em diversas construções discursivas das ocupantes de escola entrevista, destaca-se a influência dos debates e oficinas sobre diversidade no cotidiano deste

movimento na formação de consciência política e construção de identidade destes atores.

“E OLHA EU SOU NEGRA RETINTA, TÁ LIGADO. ATÉ ENTÃO EU NÃO RECONHECIA”: O TORNAR-SE NEGRA DENTRO DO “OCUPA CAIRU”

O Colégio Estadual Visconde de Cairu localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Méier, importante bairro comercial da Zona Norte Carioca. O “Cairu” (como é comumente chamado) foi ocupado pelos estudantes no dia 4 de abril de 2016, sendo um dos primeiros movimentos a serem constituídos no estado do Rio de Janeiro.

Os dois pesquisadores em destaque neste estudo foram até o local após receberem a informação em *WhatsApp* de grupo de professores de que a instituição Visconde de Cairu estaria sendo ocupada pelos estudantes naquele momento. No espaço, algumas redes de apoio foram sendo estabelecidas no contato com apoiadores e professores que desejavam ajudar estruturalmente a ocupação, fosse através da doação de alimentos, água, colchonete ou ministrando aulas durante as semanas de ocupação.

A partir do surgimento de uma demanda emergencial para a discussão de gênero, contribuiu-se metodologicamente com a mediação de “aulões”⁷⁰. Dos dez colégios onde foram realizadas atividades pedagógicas, oito solicitaram o debate sobre “Feminismo” ou “Violência contra a mulher”, seja em suas oficinas ou “aulões” de redação, dentre outras temáticas que poderiam lhes oferecer para aulas ou rodas de debates. Outras

⁷⁰ As ocupações em que ministrei os chamados “aulões” de preparação para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), com foco na questão da persistência da violência contra a mulher, foram nos colégios estaduais Chico Anysio, Compositor Luiz Carlos da Vila, Gomes Freire de Andrade e André Maurois, o único na zona sul da cidade. O “aulão” sobre as músicas da MPB do período da Ditadura Militar foi ministrado apenas no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes. As rodas de conversa sobre feminismo interseccional foram realizadas em quatro colégios estaduais – Souza Aguiar, Visconde de Cairu, Paulo Freire, Clovis Monteiro. Já o “aulão” sobre a temática criminalização da juventude negra e pobre foi ministrado em dois colégios estaduais: Paulo Freire e Compositor Luiz Carlos da Vila, onde já havia realizado outras atividades.

duas atividades que não se relacionavam à temática de “gênero” foram correspondentes a uma roda de conversa sobre “Criminalização da juventude negra” e uma aula sobre músicas da MPB na ditadura militar.

Assim, surgiu a oportunidade de mediação de uma roda de conversa sobre feminismo interseccional no Colégio Visconde de Cairu⁷¹, uma experiência importante de autorreflexão na formação docente sobre a percepção dos “novos feminismos” despontados nos espaços políticos e escolares neste movimento. Nesta ocasião em que aconteceram as rodas de conversa, estudantes negras problematizavam suas questões particulares vivenciadas, tais como racismo, desigualdade, estética e solidão no campo afetivo. Havia nos diálogos expressos uma demanda daquele grupo participante da roda em organizar um coletivo de mulheres negras na escola debatendo sobre esses assuntos.

125

Essa roda de conversa contou com a participação da professora da Faculdade de Educação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) Giovana Xavier⁷², hoje responsável pelo projeto de extensão “Intelectuais Negras “na universidade onde trabalha, e a servidora pública, liderança sindical e feminista, Tatianny Araujo, além da pesquisadora deste artigo.

Participaram do debate estudantes de faixa etária entre 13 à 19 anos pertencentes, em sua maioria, às três séries do Ensino Médio. As questões levantadas na roda foram centralizadas em debates inerentes à desigualdade no mercado de trabalho entre homens e mulheres, reprodução do sexismo no cotidiano

⁷¹ A ocupação do “Cairu” foi considerada “vanguarda” do movimento assim como o “Mendes de Moraes”. Os estudantes do colégio estadual Visconde de Cairu reivindicavam reformas dos espaços pedagógicos como laboratórios, melhoria na infraestrutura do prédio e conserto de ventiladores e contratação de funcionários para a secretaria e porteiros, além do retorno de porteiro que foram demitidos. Estes elementos serão aprofundados na seção destinada a instituição.

⁷² Mãe, professora UFRJ, bailarina da minha história. *** Doutora em História Social (Unicamp), com doutorado sanduíche na New York University, mestra em História (UFF), especialista em História da África e Cultura Afro-Brasileira (UCAM). Teórica feminista negra, professora Adjunta de Prática de Ensino de História e da disciplina Intelectuais Negras na Faculdade de Educação da UFRJ. Docente credenciada nos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHist/UFRJ). Coordenadora do Grupo Intelectuais Negras UFRJ e tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Diversidade UFRJ.

escolar, transição capilar de mulheres negras, simbologias negras importantes (turbante, vestimenta, cabelo, celebrações), violência à mulher e feminicídio, hipersexualização e solidão da mulher negra.⁷³

O último tema relativo ao preterimento das relações de afeto abarcando a temática das relações da mulher negra no convívio social me chamou atenção por conta do nível de profundidade que estudantes de faixa etária tão precoce falavam de suas próprias experiências. Relatavam serem excluídas socialmente desde a formação de grupos de trabalho na sala de aula a convites para eventos e até mesmo das relações amorosas que se formavam eventualmente ou de maneira fixa no período letivo. Algumas estudantes enfatizaram a ideia da construção do imaginário de mulher branca e os padrões estéticos da branquitude tidos como universais. Neste sentido, as mesmas enfatizaram em suas falas a assimilação desde criança de sentimentos de auto-ódio, rejeitando a sua cor, cabelo, fenótipos e corpos pois tinham como referencial a imagética televisiva dos programas infantis que escolhiam apresentadoras loiras de olhos claros.

Sueli Carneiro em suas formulações sobre a necessidade de “enegrecer o feminismo”, ressalta a necessidade de ruptura com a perspectiva do feminismo eurocêntrico, denunciando os padrões estéticos da branquitude construídos pelo imaginário midiático:

Neste sentido, racismo também superlativa os gêneros por meio dos privilégios que advém da exploração e exclusão dos gêneros subalternos. Institui para os gêneros hegemônicos padrões que seriam inalcançáveis numa competição igualitária. A recorrência abusiva, a inflação de mulheres loiras, ou da “lorização”, na televisão brasileira, é um exemplo de disparidade. (Carneiro, 2003: 119)

⁷³ A pesquisadora Claudete Alves em sua dissertação (2008) intitulada: “A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo” têm como eixo central, o preterimento das mulheres negras diante de homens da sua mesma etnia. Segundo Alves, o comportamento dos homens com relação ao mercado afetivo foi percebido como resultado de uma desvalorização social da população negra de longa data, no momento em que se estimula jovens negros a clarear a família. Deste modo, as mulheres negras que participaram das entrevistas desta pesquisa afirmaram que o preterimento acarreta solidão e humilhação. Para enfrentar esta situação, o grupo participante da pesquisa considerou que a educação anti racista é um fator importante de resgate de valores étnicos da raça negra, possibilitando a identificação de maior número de indivíduos com estes valores.



Para além dos padrões estéticos da “loirização” na televisão, negatizando o fenótipo das mulheres negras, Carneiro denuncia em seus estudos o quesito de “boa aparência”, um eufemismo para barrar as aspirações profissionais dos negros e, em geral, de mulheres negras que revelavam em números todo seu potencial discriminatório. (2003: 121). Assim, a autora conclui que a construção da ideia universal de mulher até mesmo no movimento feminista máscara os processos de seleção e alocação de mão de obra.

Neste sentido, grande parte dos espaços de socialização escolar assimilam os padrões da branquitude tidos como universais. Representações negativas do livro didático ao retratar a figura do negro e dinâmicas de escolha de estudantes tidos como mais bonitos/ bonitas em competições juninas e escolares reverberam a lógica de uma prática educativa que legitima o racismo estrutural nas relações do cotidiano escolar.

127

Estudantes negros/negras são estigmatizados(as) como inferiores academicamente por seus/suas professores(as) em sala de aula ou como desprovidos de capital cultural familiar. Com relação ao comportamento social, muitos destes estudantes por vezes são evidenciados como indisciplinados pela lógica de uma escola propedêutica que vigia corpos lidos hegemonicamente como inadequados a este espaço. A marginalização do sistema educacional a estes educandos/ as é evidenciada também pela distinção de tratamento ríspido e distanciado do corpo docente e direção como pelo critério avaliativo mais rigoroso ao longo do semestre.

Segundo os estudos de Joana Célia Passos (2006: 7) sobre “*Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo*”, as diferentes perspectivas manifestadas pelo grupo de jovens negros estão associadas à maneira como as instituições escolares vão lidar com as questões relativas às desigualdades, oportunidades, estereótipos e racismo. Deste modo, as expectativas geradas pela sociedade sobre as crianças negras e suas famílias em relação à escola são diferentes das expectativas colocadas sobre crianças brancas. Expressões como “não querem nada com nada”, “são violentos”, “sem referência” e “carentes de tudo” são algumas classificações utilizadas na escola e na sociedade para

transferir a responsabilidade de exclusão aos educandos negros em escolarização.

No caso das educandas negras, os julgamentos também estão direcionados à relação estabelecida com seus corpos seja por vestimenta, cabelos, adereços, predileções de gêneros musicais (funk, hip hop, pop, trap) ou formas estéticas femininas evidenciando a opulência de um corpo em fase de crescimento. Determinados professores tendem a associar a estética e comportamento dessas estudantes à sexualização precoce ou trejeitos interpretados como lascivos para as normas do cotidiano escolar. Além disto, o preterimento dos afetos destas meninas desde a pré-infância até a pré-adolescência é um elemento que abordaremos no presente artigo.

Deste modo, devido às especificidades da socialização da mulher negra desde seus anos iniciais em fase de escolarização tendo o racismo como um sistema de opressão dominante em seu cotidiano é possível refletir que as pautas do movimento de mulheres majoritariamente branco não abarcam a complexidade das demandas particulares das mulheres negras em contexto escolar.

Sueli Carneiro (2003) enfatiza que o racismo estabelece a inferioridade dos segmentos negros da população. Nesta perspectiva, para a autora a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira. Mesmo seus estudos sendo provenientes de décadas atrás, o pensamento de Carneiro mostra-se atual e pertinente à dinâmica dos movimentos sociais na atualidade, devido à eclosão de movimentos feministas negros e ao papel de protagonismo de mulheres negras nas ações políticas da política brasileira.

Neste sentido, o debate sobre “Feminismo negro” no Brasil tem recebido destaque nas discussões dos movimentos sociais, mantendo-se como “ponta de lança” para as discussões centrais dos movimentos de mulheres. Bidaseca (2018: 300), ao enfatizar em seus estudos a necessidade de debater em sala de aula pedagogias feministas antirracistas, ressalta que a dominação patriarcal e racista oprime mulheres negras no mundo. Por isso, a autora sinaliza em suas formulações a sala

de aula como espaço mais radical para uma prática transformadora e crítica do modelo colonial, sexista e racista. A necessidade de uma organização política destes grupos e ampla discussão destes assuntos foi reivindicada nas atividades cotidianas de inúmeras ocupações.

Desta maneira, as reivindicações da ordem do dia das mulheres negras e constituição do feminismo negro no Brasil foram adentrando os debates do corpo discente nas escolas públicas, mobilizados por espaços de debate propensos ao estímulo do pensamento crítico tal como as ocupações de escola. Por conseguinte, as construções discursivas das discentes, presentes neste artigo, sinalizam a particularidade de uma demanda estudantil pela abordagem deste movimento dentro das escolas públicas, contemplando assim, suas particularidades de formação de identidade nesta faixa etária e reconhecimento desta agenda política.

129

Ao enfatizar em seus estudos a constituição de demandas de ordem individual, Lopes (2018) explica que reivindicar questões curriculares pode articular demandas pessoais, institucionais e profissionais às demandas curriculares. Isso pode se caracterizar desde um espaço de atuação profissional, uma expectativa de posto de trabalho, carreira/ prestígio profissional e uma escola para os filhos à possibilidade de um espaço de poder ou de rendimentos econômicos, sem que necessariamente essas demandas sejam enunciadas.

A enunciação de outras demandas ocorre em torno da disputa pela significação dos projetos de educação. Percebeu-se, assim, o reconhecimento de questões referentes à formação da identidade na fala de determinada estudante ao obter acesso ao debate das lutas da população negra e movimentos de negritude em alguns discursos estudantis por meio da participação de algumas atividades pedagógicas na ocupação:

Eu só sei que foi sobre negritude. Aí foram umas minas lá e deram aula de turbante e tal. E falaram sobre ancestralidade. E tipo assim... E olha eu sou negra retinta, tá ligado. Até então eu não reconhecia. Eu tinha outro cabelo na época. Aí dali, tipo dessa palestra que era até... Eu conversei com as meninas. Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu. Eu só fui cortar o cabelo mesmo quando

acabou a ocupação e tal. Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias. E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sofro várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros e... Então assim (Helena).

Na fala de Helena, é possível identificar o seu processo de autoidentificação, mas sobretudo, pertencimento ao se reconhecer como indivíduo ativo da temática de negritude promovida por coletivos do movimento estudantil nas atividades cotidianas durante as ocupações de escola. Há uma grande dificuldade destas educandas em reconhecer estes códigos e a construção da identidade negra no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o conteúdo curricular das disciplinas como História, Geografia e Sociologia na maior parte das vezes não priorizam a centralidade destas temáticas.

130

Algumas vezes, cabe o esforço individual do professor ou professora da escola pública ou o interesse em “descolonizar” este currículo escolar, direcionando uma outra ementa ou estimulando outras maneiras de produzir conhecimento na sala de aula. Fora do contexto escolar, acompanhamos nos últimos 5 anos, um “boom” de acaloradas discussões nas redes sociais sobre representatividade negra e genocídio do povo negro como também a ampla propagação de pesquisas acadêmicas acerca do feminismo negro e relações étnico raciais.

Nilma Lino Gomes (2003: 172) em seus estudos compreende que a identidade negra também é construída pelos negros nos vários espaços institucionais ou não. Sendo assim, a autora ressalta ainda que neste percurso, os negros deparam-se na escola com diferentes olhares sobre a cultura, história, corpo e estética. Desta forma, muitas vezes estes olhares chocam-se com a própria visão e experiência da negritude. Portanto, o campo das identidades e das alteridades é complexo, diante de suas diferenças e semelhanças, sobretudo diante das diversas maneiras que estas são debatidas na sociedade.

Helena sinaliza em sua fala, os direcionamentos de um processo de consciência, a partir do encaminhamento do debate das identidades. Sendo assim, a mesma enfatiza a sua autoidentificação ao ter contato com as temáticas de negritude

e, portanto, o seu pertencimento: *“Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu”*. O estado de emoção que a estudante admite ter sentido provavelmente estava relacionado à construção do pensamento crítico que a mesma formou diante desta experiência num espaço de luta política, mostrando –se significativo e relevante na trajetória dela.

As percepções das relações do racismo estrutural e sexismo bem como valorização da identidade afro-brasileira e vivências em comum reconhecidas por Helena nestes debates possibilitaram à mesma a introdução desta formação política. Assim, ela destaca em sua fala que *“Durante a ocupação, só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias”*. As transformações na vida cotidiana e a autoafirmação de sua identidade também são perceptíveis na sua fala adiante *“E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sofro várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta”*. Lopes (2014), reflete sobre a existência de demandas que se constituem, vinculando-se desde a transformação da sociedade até as questões relativas às subjetivações individuais ou até mesmo sentimento de pertencer a um grupo, caracterizando-se em demandas da ordem do desejo.

Em outro depoimento é possível perceber outras demandas de ordem individual que apontam para a necessidade da autoafirmação da identidade negra e reconhecimento das pautas relativas ao movimento negro a partir das participações em atividades da ocupação:

O uso de turbantes que era uma coisa que me bloqueava muito, na ocupação eu tive... Eu me senti muito livre e até hoje sabe? Eu comecei a usar turbante por conta da ocupação. Eu comecei a me empoderar, me aceitar mais como mulher negra. Reconhecer minha beleza é por acesso a esses debates. E hoje a gente tem coletivos dentro do colégio. Hoje a gente tem mais acesso a esses temas, mais informação e por mais que muitas pautas assim não foram atendidas a gente conseguiu uma mudança. É... Hoje o colégio ele tá mais aberto a isso (Viviane).

Viviane elucida na sua fala ter se sentido “a vontade” ao usar turbante na ocupação, adquirindo autoconfiança para utilização do adereço africano reconhecido por diversos grupos de ativismo negro como símbolo de resistência. No entanto, a mesma ressalta um bloqueio inicial impedindo-a de usá-lo, associando supostamente este comportamento aos códigos de supremacia branca como universais. O adereço do turbante representa nesta situação, a transgressão de Viviane a esses padrões da branquitude.

Desta maneira, Viviane anteriormente retrocede, não utilizando o turbante pelo receio de se contrapor à estética universal legitimada socialmente. No momento em que a ocupante apresenta segurança para transitar pelos espaços do “Ocupa Cairu” utilizando o turbante, a mesma reconhece os espaços da ocupação como de “pertencimento”. O acesso ao debate da negritude nas metodologias (roda de conversa ou aulas-debate) propostas no cotidiano deste movimento político e o acolhimento deste grupo de estudantes à sua transformação na estética lhe propiciaram este movimento de “pertencer” ao coletivo.

Bell Hooks (2022) em uma de suas recentes produções recentes divulgadas no Brasil intitulada “Pertencimento, uma cultura de lugar” rememora os momentos felizes de sua infância nas colinas do Kentucky. Na obra, a autora constrói em seus ensaios valores transmitidos por seus ancestrais, articulando questões ambientais, de sustentabilidade às políticas de gênero, classe e raça que lhe inquietam diante da violência psíquica da supremacia branca. Neste sentido, reivindica o espaço dos agricultores que celebram suas atividades coletivistas passadas de geração para geração. Por fim, Hooks (2022) compreende que a noção de pertencimento oferece a ideia de uma vida plena e satisfatória e a noção de pertencer.

Sendo assim, o pertencimento de Viviane ao conseguir utilizar o turbante africano num “espaço seguro” e posteriormente se engajar no debate e militância das pautas de negritude se articula à sua colocação: *“comecei a me empoderar, me aceitar mais como mulher negra”*. Portanto, a vida satisfatória enfatizada por Bell Hooks se alicerça a partir desta tomada de consciência ao pertencer a um coletivo democrático, diverso e plural.

Nilma Lino Gomes ao estudar a temática de relações entre corporeidade estética, educação e formação de professores analisou espaços de dentro e fora do ambiente escolar. Gomes (2003) interpretou entrevistas que explicitavam lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras entrevistadas durante pesquisa etnográfica realizada em salões étnicos de Belo Horizonte. A mesma não só interpretou as representações sobre o corpo e o cabelo como levantou questões na sua pesquisa empírica referentes às ausências e demandas relativas a esta temática no seio da formação docente:

A pesquisa revelou que, no processo de construção de identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte de identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que, ao pensarmos a relação entre escola, cultura, relações raciais e de gênero nos processos de formação de professores, levamos em conta a radicalidade destas questões? O papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. (Gomes, 2003: 173)

A autora provoca indagações em seus estudos, ao elucidar a problemática da estrutura de um currículo escolar oficial produtor de apagamentos no debate de raça e gênero. Neste sentido, Gomes (2003) enfatiza a necessidade de práticas docentes que positivem a identidade negra diante dos marcadores “cabelo” e “cor da pele” tanto nos conteúdos interdisciplinares como na produção de subjetividades individuais e coletivas no cotidiano escolar.

Em suma, a ocupante Viviane mesmo aparentemente não tendo encontrado referências positivas da estética preta e vestimenta ao longo do ano letivo regular abordados por seus professores, reconhece a ocupação de escola como um ambiente de resgate da sua ancestralidade. Estes processos sensíveis, invisibilizados nos currículos ou despercebidos pelos professores, por insegurança no debate ou indiferença, recebem destaque no cotidiano das escolas ocupadas. Tais marcadores considerados ícones da identidade negra configuram em elementos sociais e culturais imprescindíveis nas narrativas das mulheres negras em fase de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Ocupa Cairu” caracterizou-se como uma escola vanguardista na ascensão do movimento de ocupações de escola do Rio de Janeiro, ano de 2016. Em meio a destaques de liderança no comando de greve unificado, eclode o movimento de mulheres, sobretudo às que se identificam como feministas negras. Outras demandas enunciadas além das pedagógicas e curriculares naquele contexto das ocupações possuem natureza de ordem individual ou dos desejos, se constituindo a partir de um contato com outras temáticas sem necessariamente se relacionar com o conjunto das reivindicações gerais do movimento.

Lembre-mos de uma das demandas dessa natureza na pesquisa: *“Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias (...) e, por isso que eu sou assim também sofro várias paradas (...) e eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros” (Helena - Ocupa Cairu)*. Ou seja, a constituição das demandas referentes à autoafirmação da negritude e pertencimento desses códigos se estabeleceu a partir do contato com este movimento, numa lógica de contingência e precariedade.

Aspectos de formação da identidade negra das jovens em fase de escolarização aumentou a urgência do cumprimento da Lei 10.639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) e estabelece o ensino de história da África e da cultura Afro brasileira nos currículos escolares. É necessário ressaltar também a incorporação do debate de gênero, da história do feminismo negro e sobre as narrativas de mulheres negras não só na estrutura curricular como nos processos de formação docente e atividades extraclasse.

Partindo deste princípio, constatou-se que as rodas de conversa nas ocupações de escola e oficinas sobre lutas do movimento negro, feminismo negro, turbante e cabelo crespo potencializaram a capacidade de estimular em algumas estudantes, movimentos de autodeclaração e reconhecimento

das pautas da negritude, compreendendo assim o processo de “tornar se negra”.

Para além de processos dolorosos impulsionados muitas vezes pelo racismo estrutural, sexismo e preterimento nas relações sociais, essas jovens negras não limitam-se a lógica do caminho da denúncia da reprodução do racismo e estereótipos, ressignificando sua corporeidade, identidade, memória e ancestralidade nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. ESTUDOS AVANÇADOS, São Paulo, v. 17, n. 49, pp. 117- 132.

COSTA, L. M. G. da (2017). #OcupaCairu: juventude e luta política a partir da ocupação de uma escola no subúrbio do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CNN Brasil. Ex governador Luiz Carlos Pezão e condena a quase 99 anos de prisão. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/06/04/ex-governador-do-rio-luiz-fernando-pezao-e-condenado-a-quase-99-anos-de-prisao>. Acesso em 30 de abril de 2020

CRENSHAW (2012). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>.

G1. Secretário de Educação do RJ exonera, Wagner Victer assume. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/secretario-de-educacao-do-rj-e-exonerado-wagner-victer-assume.html>. Acesso em 3 de março de 2020

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

GOMES, N. L (2017). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.

GONZALEZ, Lélia (2020). Por um feminismo latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar.

hooks, bell (2022). Pertencimento: uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo-SP: Elefante.

LACLAU, E (2013). Razão Populista. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. C (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118.



____ (2011). Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. Discursos nas Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: Quartet.

____. Políticas de currículo numa perspectiva discursiva. Disponível em. Acesso em: 02 Dez. 2019.

____ (2012)., A. Democracia nas políticas de currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 42, p p.700-715.

____ (2014). No habrá paz en la política. Debates y Combates, v. 4, p p.1-25.

____ (2015). Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p p.445-466.

____ (2011). A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas/EducationPolicyAnalysisArchives, v. 24, p p.1-19, 2016.LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet.

LOPES, A. C.; MACEDO, E (2011). Teorias de Currículo. Rio de Janeiro: Cortez.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de (2018). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: EdUFPE.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de (2018). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPel.

MOUFFE, C (2006). Por um modelo agonístico de democracia. Rev. Social. Polit. Curitiba, n. 25, pp.165-175, jun.

____ (2015). Sobre o político. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes.

MUNANGA, K (1999). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes.

PASSOS, J. C. (2006). Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu. 29ª Reunião da Anped. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: Anped. v. 01.



SANTANA, Guilherme Xavier de (2023). Ocupa 114–resistência estudantil em uma escola ocupada na baixada fluminense. Revista Enfil, v. 1, n. 16, pp. 198-212.

SANTOS, M. R. (2020). Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Claudete Alves da Silva (2008). A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo.

SOUZA, N. S. (2021). Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social Rio de Janeiro: Zahar

SCHUCMAN, Lia (2012). Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

138

Documentário Lute como uma menina. Disponível em: . Acesso em: 07 de Dez. 2019. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/NFKSFWFdfv8pnW8vFR3BzQR/?lang=pt>