

# DISPOSIÇÕES ESPACIAIS E PADRÕES DISCURSIVOS EM SALAS DE AULA DA UFMG:

## RAÇA, GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DISCENTES

**Resumo:** O presente artigo pretende discutir como opera a marginalização espacial e discursiva dos corpos negros e/ou femininos nas salas de aula de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Objetiva-se, nesse sentido, observar as assimetrias presentes nas interações em sala e compreender como marcadores sociais de diferença constroem sujeitos discentes que lidam distintamente com o espaço universitário.

**Abstract:** *This paper intends to discuss how operates the spacial and discursive marginalization of black and/or feminine students in classrooms of different undergraduate degrees at Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). I intend to observe the asymmetry in the interactions in the classroom and how the difference social markers build student subjects who deal distinctly with the university environment.*

### INTRODUÇÃO

Com a implementação do sistema de cotas em 2014 e com o aumento do ingresso de estudantes negros e indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), espera-se que as salas de aula dos cursos de graduação se apresentem, de maneira um pouco mais visível, como um espaço heterogêneo, de conflito e de construção de diferentes narrativas. A presença e a experimentação dos corpos em sala carregam uma trajetória única, expressa através e por eles nos espaços universitários ocupados. A marginalização dos corpos negros no espaço, o cerceamento de vozes femininas e a subalternização de conhecimentos outros que não cumprem as especificidades fechadas e lineares do meio acadêmico são expressas violentamente em espaços diversos. Esse artigo se atém às salas de aula como, potencialmente, um desses espaços, ao buscar analisar como os corpos se situam e interagem com o espaço e com as pessoas que o ocupam; e como os marcadores sociais de diferença se tornam visíveis nessas dinâmicas em salas de aula.

É importante pensar como raça e gênero são fatores que influenciam e perpassam a performance e a construção de sujeitos em sala de aula e como a presença desses corpos podem modificar ou reiterar as vivências acadêmicas na UFMG. Em vista disso, é utilizada a noção de marcadores sociais de diferença centralizados aqui, em um primeiro momento, raça; e posteriormente, gênero<sup>1</sup>. Avtar Brah (2006, p. 374), em seu texto “Diferença, Diversidade e Diferenciação”, explica que os marcadores de diferença não devem ser essencializados, isto é, não devem ser entendidos como categorias naturais, e sim construídos socialmente a partir de processos históricos, políticos e sociais:

*“O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão*

*contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.”*

Apesar de a diferença ter sido articulada, a princípio, como mecanismo de desqualificação e hierarquização, ela pode, agora, ser rearticulada como agenciamento a esses processos. Assim, neste trabalho, a diferença é importante para entender formas de agenciar as desigualdades presentes nas salas de aula, traçando, a partir das experiências dos corpos socialmente marcados, maneiras de ressignificar a própria diferença dentro do campo acadêmico.

A disposição espacial é entendida como a localidade do aluno, a carteira que esse estudante escolhe e onde está posicionada no espaço da sala de aula, junto ao padrão discursivo, a fala e os marcadores que a cercam. A partir disso, são distinguidas dinâmicas que denominei “expansividade” e “retraimento”<sup>2</sup>, num sistema de distinção que aponta quem detém poder discursivo, expressivo e de centralidade e quem não detém. Isto posto, ao longo do trabalho serão evidenciadas as formas pelas quais o espaço e o discurso em sala se relacionam aos marcadores sociais de diferença. Deste modo, a disposição das (os) alunas (os) negras (os), quando em posições periféricas, pode ser entendida como uma manifestação espacial do racismo epistêmico aqui pontuado a partir do conceito de epistemicídio desenvolvido pela filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutoramento.

### METODOLOGIA

Partindo de uma metodologia de aspiração etnográfica, acompanhei 11 aulas de cursos em nível de graduação da UFMG durante o ano de 2019, das áreas de Ciências Humanas; Linguística, letras e artes; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da terra e Engenharias.<sup>3</sup> Foi observada apenas uma aula de cada turma, sendo todas aulas expositivas. A partir disso, foram mapeadas em desenho as salas de aula e demarcadas as disposições dos estudantes a partir do gênero e da raça. Além disso, organizei algumas variáveis relativas aos marcadores na fala e do comportamento em sala, anotando-os durante as aulas.

É pertinente para discussão, assinalar que me posicionei nas laterais do fundo das salas para, além

Sofia Maria do Carmo Nicolau  
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Contato:**  
<sofiacarmo56@gmail.com>

**Palavras-chave:**  
raça; gênero; salas de aula; espacialidade; epistemicídio.

**Keywords:**  
race; gender; classrooms; spatiality; epistemicide.

1 Outros marcadores também são importantes para compreender a performance em sala. Entretanto, a escolha metodológica não permitiu captar similaridades visíveis nas salas para além de raça e gênero.

2 Melhor desenvolvido ao longo do texto.

3 Áreas informadas pela UFMG.

de conseguir observar o espaço de uma maneira mais ampla, ser um pouco menos percebida, ideia que no decorrer do artigo pode se mostrar relevante.

## AS INTERAÇÕES E PERFORMANCES EM SALA DE AULA

4 Não serão apontadas se as assimetrias observadas na interação efetivamente influenciam nos resultados acadêmicos, uma vez que o objetivo é entender estritamente como a performance dos estudantes é relacionada aos marcadores sociais de diferença.

É importante pontuar que, neste trabalho, não é avaliado o desempenho acadêmico dos estudantes<sup>4</sup>, e sim as interações em sala. Serão observadas aqui performances e interações no e com o espaço da sala de aula na tentativa de elucidar a importância de compreender as assimetrias das interações sociais no espaço acadêmico, para assim, traçar caminhos para se pensar o projeto de construção de uma universidade mais democrática e de uma epistemologia inclusiva.

Durante o trabalho de observação do comportamento dos alunos e seus entrecruzamentos com os marcadores sociais de diferença tais quais gênero e raça, o sociólogo canadense Erving Goffman é acionado para compreender como essas performances e interações se concretizam. Goffman (2007), em sua obra "A Representação do Eu na Vida Cotidiana" tem como foco analítico as interações face a face, a performance de um determinado ator e o manuseio de suas informações. Assim, a continuidade de uma performance está ligada à expressividade do indivíduo, envolvendo jogos de informações entre os atores presentes na interação. As informações a respeito do indivíduo se constituem, situacionalmente, a partir das relações com os outros presentes que, para o sociólogo, constituem a plateia da performance de um determinado ator:

*"A expressividade do indivíduo (e, portanto, sua capacidade de dar impressão) parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividades significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que emite. A primeira abrange os símbolos verbais, ou seus substitutos, que ele propositalmente e tão só para veicular a informação que e os outros sabem estar ligadas a esses símbolos. Está é a comunicação no sentido tradicional e escrito. A segunda inclui uma ampla gama de ações, que os outros podem considerar sintomáticas do ator deduzindo-se que a ação foi levada a efeito por outras razões diferentes da informação transmitida." (GOFFMAN, 2007, p. 12)*

Ao centrar nos signos transmitidos pelos atores durante a interação é possível observar as performances dos estudantes no espaço da sala de aula e a relação com os outros estudantes, ou seja, sua plateia no momento da interação. Nessa lógica, é possível compreender qual será o curso de suas performances desde o início até o fim da aula e quais os significados que serão emitidos durante sua comunicação, sendo ela verbal, ou não.

Entendendo a comunicação dos estudantes a partir das dimensões verbais e não verbais foram articuladas variáveis para compreender a expressividade dos indivíduos em sala de aula e, consequentemente, os padrões discursivos e a disposição espacial. Como variáveis verbais foram observadas o tempo de fala, a altura da voz, e se faz perguntas ou responde às perguntas do professor. As variáveis

não verbais, por outro lado, foram observadas a partir da localidade na sala, a gesticulação, como se senta e se porta.

As interações em sala modificam-se a partir das dinâmicas de organização das aulas, podendo ser um espaço deliberativo em que há maior participação discursiva dos alunos ou uma centralidade na figura do professor. Como todas as turmas observadas foram de caráter expositivo, as dinâmicas organizacionais das interações em sala foram, de certa forma, regulares, isto é, as salas eram organizadas em fileiras e as falas eram mediadas pelos professores a partir de quem levantava a mão ou emitia outros sinais de que gostaria de falar. Em turmas em que a temática era voltada para o cálculo, houve uma predominância maior do silêncio e maior centralidade no professor, as dinâmicas verbais, nessas turmas, foram reduzidas a respostas rápidas de perguntas feitas pelos professores ou a perguntas direcionadas a ele. Nessas turmas foi observado, primordialmente, quem e como respondia às perguntas ou as fazia e principalmente como se portavam em relação às variáveis não verbais. Em turmas em que a aula envolveu maior discursividade, as variáveis verbais se tornaram mais visíveis. Duas das turmas de Ciências Humanas observadas, se organizaram de maneira mais fluida em relação às mediações do professor, uma vez que as discussões foram centralizadas nos estudantes que se auto-organizavam em relação às suas falas.

Ainda, foi possível observar a diferença da performance em sala de alunos que se conhecem ou não se conhecem, como é o caso de uma turma do ciclo básico que, por ser mista, resultou em um contato menor entre os estudantes. Em razão dessa pequena coesão, nessa turma, os alunos se sentaram mais distantes uns dos outros e mantiveram pouco contato visual; ao contrário das outras turmas observadas que, como o fato dos estudantes já se conhecerem, ocorreu uma maior interação entre eles, verbal ou não.

## A EXPANSIVIDADE E O RETRAIMENTO

Tendo estabelecido as variáveis de análise, e na tentativa de articular melhor as observações em sala e conectá-las aos marcadores sociais de diferença, foram organizados dois tópicos, não antagônicos, mas separados em um sistema de distinção; para fins de observação, sendo estes: a expansividade e o retraimento. A posição no centro, no fundo, na frente ou nas bordas da sala, a altura da voz, o tempo de fala, a gesticulação, se levanta a mão ou não para falar e como se senta; são as variáveis estabelecidas para medir a expansividade e o retraimento. Em um *continuum* de participação em sala, pode-se observar o aluno retraído, que se senta nas laterais ou no fundo, que faz poucas perguntas ou comentários e quando o faz é sempre rapidamente numa tentativa de ser o menos percebido no espaço. No outro lado do *continuum* há o aluno expansivo, que participa muitas vezes, está em posição de centralidade, fala alto, gesticula muito e apresenta estar seguro com sua presença no espaço. Essas variáveis verbais e não verbais, quando se entrecruzam de maneira expansiva, isto é, o maior tempo de fala, unida a maior gesticulação, maior altura na voz e centralidade em sala, apontam um comportamento expansivo. Em contrapartida, quando as variáveis que indicam re-

traimento se entrecruzam mais ou variáveis que indicam expansividade se entrecruzam menos, isto é, o aluno fala menos vezes, se senta nas laterais, fala mais baixo e gesticula pouco; é indicado um comportamento retraído.

Nessa perspectiva, ao tentar relacionar a expansividade e o retraimento dos discentes ao espaço que ocupam é importante contextualizar a sala de aula. Em vista disso, Foucault (1999, p. 163) em "Vigiar e Punir" compreende que a sala de aula funciona como um espaço que pretende individualizar, vigiar e controlar os estudantes. Essas e outras nuances das salas de aula funcionam como mecanismos disciplinares:

*"A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas."*

A constituição espacial da universidade, principalmente a arquitetura das salas, a disposição das cadeiras em fileiras, a centralidade do quadro à frente assim como a mesa do professor, são algumas das continuidades ao modelo escolar observado por Foucault; respondendo a esse caráter disciplinar que ainda cumpre, em alguma medida, com o objetivo de docilização dos corpos.

A questão aqui colocada é: quais os sujeitos que conseguem agenciar e de certa forma transgredir os mecanismos de disciplinarização e docilização dos corpos na sala de aula? Esses discentes possuem habilidades individuais que os permitem agenciar e se sentir confortáveis em serem expansivos em um espaço criado para tolher? Ou essa segurança é proporcionada por um *locus* social operado pela raça e pelo gênero deste discentes?

As observações feitas em sala apontaram para uma maior centralidade de corpos brancos femininos e masculinos em contrapartida a uma marginalidade, principalmente nas laterais das salas, dos corpos negros. Além disso, as variáveis verbais indicaram uma maior centralidade discursiva de homens brancos. Entre os estudantes observados, os que mais gesticulavam, falavam por mais tempo e mais alto foram os homens brancos, entrecruzando um gran-

de número de variáveis verbais e não verbais sendo, portanto, entendidos como mais expansivos.

Neste trabalho é importante indagar quem ocupa as centralidades dentro da sala de aula, quem possui legitimidade de fala. Isso porque esse espaço é entendido como parte fundamental do processo de formação da academia como ela se constitui e do conhecimento nos moldes em que opera. Utilizar a sala de aula para se pensar esses processos é imprescindível para entender e ressignificar o campo acadêmico. Assim, Grada Kilomba (2019, p. 50) em seu livro "Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano", ao colocar para o leitor a indagação de quem pode falar, também questiona quem ocupa os centros e as margens e qual conhecimento faz parte da agenda acadêmica, enquanto dialoga com autores que trazem à tona o lugar de subalteridade, principalmente no campo acadêmico:

*"Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de quem fala tem sido negado às pessoas negras".*

Destarte, há fenômenos, como os popularmente conhecidos como *mansplaining* e *maninterrupting* cuja tradução livre seria algo como "interrupção masculina" e "explicação masculina", o que demonstra como homens, a partir das suas performances de masculinidade, possuem mais legitimidade de fala do que mulheres. Nas turmas em que as dinâmicas de fala eram mais fluidas, com menor mediação dos professores e maior auto-organização dos alunos, esse fenômeno se mostrou presente, uma vez que os homens muitas vezes se dispunham a falar mais rápido, ignorando, algumas vezes, a ordem das falas.

É de essencial importância pontuar o aspecto do poder intrínseco ao espaço, para isso, o geógrafo Claude Raffestin em sua obra "Por uma Geografia do Poder" (1993) ao explicar sobre as formas de discriminação, centrando na discriminação espacial, considera como determinado grupo pode, a partir da imposição de uma localização específica, isolar outro grupo para melhor controlá-lo. Essas dinâmicas, entendidas pelo autor em termos raciais, denotam a importância do espaço principalmente em ambientes institucionais para se pensar os mecanismos de manutenção das dominações raciais.

Dando continuidade, é importante se pensar os espaços que a população negra tem sido cerceada de maneira sistemática. Há sempre uma área de acesso limitada na casa reservada às empregadas domésticas<sup>5</sup> como descreve Collins (2019, p. 118):

*"O uso do espaço também era um importante dispositivo para estruturar o comportamento de deferência. As trabalhadoras domésticas ficavam confinadas em uma área da casa, geralmente a cozinha, e esperava-se que se tornassem invisíveis quando passassem por outras áreas da casa."*

Há, ainda, tentativas de isolar ainda mais a população de baixa renda negra, inclusive a partir de políticas de moradia, que desfavorecem a integração urbana e o acesso aos espaços e aos usos públicos. Em resumo, há sempre formas de controlar a popu-

5 Entendendo-as como classe trabalhadora majoritariamente negra.

lação negra nos espaços ocupados por ela, evitando uma integração social plena. Essa dinâmica se reflete em sala de aula com a marginalização espacial dos corpos negros que foi observada, sendo um reflexo, no nível das salas de aulas, desses mecanismos espaciais ligados à raça.

## OS CORPOS EM SALA COMO CORPOS GENERIFICADOS E RACIALIZADOS

Para se pensar a marginalização de corpos negros e a centralidade de uma masculinidade branca em sala de aula na universidade é necessário refletir sobre as experiências que perpassam esses corpos e marcam sujeitos durante a trajetória escolar. Nilma Lino Gomes (2019) em seu livro “Movimento Negro Educador”, ao explanar sobre a relação entre regulação e emancipação do corpo negro afirma que: “A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro.”. Isto posto, será denotada a importância da trajetória no ambiente escolar para a formação dos estudantes e como estes lidam com os efeitos de suas experiências escolares.

É importante entender a escola como o primeiro ambiente na construção de sujeitos discentes, uma vez que é um campo interpelado por discursos e práticas que auxiliam no estabelecimento de normas as quais os alunos apre(e)ndem e se esquivam se constituindo como sujeitos a partir de suas relações no e com o ambiente. Nesse panorama, a obra “Tímidos ou Indisciplinados?” de Lúcio Oliveira (2007) demonstra as assimetrias entre brancos e negros no cotidiano escolar. O autor argumenta que a usual visão da escola como um espaço democrático influencia a forma com que alunos, professores e demais atores lidam com os efeitos da racialização dos corpos. Assim, o autor explana sob duas óticas dos professores sobre o comportamento de alunos negros em sala, sendo elas a timidez e a indisciplina. Para Oliveira (2007), esse comportamento é uma forma que crianças negras encontram de responder às violências sofridas no ambiente escolar uma vez que o silêncio – proveniente do mito da democracia racial – não proporciona a essas crianças mecanismos para apontar e lidar com o racismo, fazendo com que atribuam a si mesmas desconfortos que são resultantes de sua situação racial.

Analogamente, o artigo “A Construção do Gênero no Espaço Escolar” de Ileana Wenzel e Marco Paulo Stigger (2006) busca compreender, a partir de uma etnografia em uma escola, como o gênero é produzido nas práticas, brincadeiras e condutas no recreio escolar, isto é, como as práticas no recreio influenciam na construção da performance de determinados tipos de feminilidade e masculinidade. No trabalho, os autores observaram que os meninos utilizavam mais o espaço proporcionado aos alunos durante o recreio, uma vez que as brincadeiras tidas como masculinas os levavam a ser mais expansivos em relação ao espaço do que as meninas. Ou seja, para os autores, o corpo nessas brincadeiras é alvo de discursos que constroem, normativamente, a partir da conduta esperada por meninos e meninas formas diferentes de lidar com espaço respondendo a um ideal de feminilidade e masculinidade.

Para compreender as noções de feminilidade e masculinidade citadas anteriormente no texto, é

acionada a noção de performatividade de gênero desenvolvida pela filósofa Judith Butler (2018), a autora, em seu texto “Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”, entende gênero não como uma categoria reificada e naturalizada, e sim constitutiva. A identidade de gênero seria, portanto, uma realização performática. Assim, nas palavras da autora, o corpo seria uma forma de fazer, dramatizar e reproduzir uma situação histórica:

*“Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. Essa formulação desloca o conceito de gênero para além do domínio de um modelo substancial de identidade para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída. Significativamente, se o gênero é instituído por atos internamente descontínuos, o aparecimento da substância é precisamente isso: uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar, além de performar como uma crença.”*

Destarte, é essencial entender os corpos em sala como corpos generificados e racializados, isto é, compreender que as diferentes práticas e condutas que circundam a trajetória escolar de mulheres e homens, negros, brancos e indígenas são diferentes e articulam a construção de diferentes sujeitos na universidade. Consequentemente, a formação desses sujeitos discentes é perpassada por relações de poder e pelas suas construções discursivas<sup>6</sup>, ou seja, as práticas materiais dos alunos durante o período escolar. À vista disto, Foucault (1996, p. 26) em “A Ordem do Discurso” explana:

*“Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.”*

A construção desses sujeitos é a materialização das práticas discursivas que o circundam, no caso em questão, práticas generificadas e racializadas. Portanto, quando são avaliados sujeitos expansivos ou retraídos é importante levar em consideração essas trajetórias citadas e como as experiências escolares e em outros âmbitos da vida desses alunos, influenciam, agora, suas interações na universidade. As formas de lidar com o espaço da sala de aula precedem a vivência acadêmica e constroem esses sujeitos que, se recriam na universidade e constroem outras significações de seus corpos e do espaço.

## SOBRE O EPISTEMICÍDIO

Essas dinâmicas espaciais e discursivas descritas acima podem ser entendidas para além de mecanismos de poder como mecanismos de repro-

6 O discurso tal qual é referenciado em Foucault se difere brandamente do discurso ao qual é referenciado no restante do trabalho, visto que é um discurso no sentido instrumental, essencialmente ligado à fala e a performance.

dução do epistemicídio. Isto se dá devido ao fato de o espaço universitário atuar nos moldes de uma instituição colonialista tanto no campo epistemológico quanto em relações sociais. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005, p. 97) pontua como epistemicídio:

*"Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignância cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes."*

A marginalização espacial e discursiva nas salas de aula se constitui como um sequestro, relacionalmente, do conhecimento e da subjetividade dos alunos pretos, como efeito e perpetuação do epistemicídio. O retraimento de alunos negros, essa intenção de não chamar atenção para si, quando observado, são expressas por um processo de desgaste da autoestima intelectual, por fatores institucionais e principalmente relacionais, a partir de um histórico de professores e outros atores despreparados para lidar com as questões raciais. Isto, unido ao número limitado de professores negros e epistemologias negras nesses espaços reproduz de maneira silenciosa o epistemicídio e engendram atores que atuam como agentes do sequestro estrutural da autoestima do povo preto.

Britto e Lomonaco (1983) no artigo "A expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais" acompanham uma escola no interior de São Paulo onde majoritária parte dos alunos são de baixo nível socioeconômico. Nesse trabalho, três tópicos de análise são observados, sendo eles: o desenvolvimento intelectual da criança, a expectativa dos professores e os resultados escolares. Deste modo, um teste foi ministrado no começo do ano letivo avaliando o desempenho dos alunos. A pesquisa se centrou em relacionar o desempenho dos alunos ao rendimento escolar na avaliação dos professores e o comportamento não acadêmico dos alunos, a exemplo da criatividade. Apesar de a pesquisa não ter encontrado resultados exatos sobre todas as variáveis, os autores conseguiram relacionar o julgamento dos professores, a partir de estereótipos, a seu rendimento escolar.

Paralelamente é possível pensar o conceito de profecia autorrealizável, desenvolvida pelo sociólogo estadunidense Robert Merton (1970) a partir do teorema de W.I. Thomas que diz que: "Se os indivíduos definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências". O sociólogo explica o teorema da seguinte forma:

*"A primeira parte do teorema constitui uma incessante lembrança de que os homens*

*reagem não somente a estímulos objetivos de uma situação como também, e às vezes, principalmente, no sentido que a situação tem para eles. E assim que atribuem algum sentido à situação, sua conduta consequente e algumas das consequências de sua conduta são determinadas pelo sentido atribuído."* (MERTON, 1970, p. 316)

Tanto o artigo sobre a expectativa dos professores quanto a profecia autorrealizável desenvolvida por Merton (1970), podem se conectar ao conceito de epistemicídio anteriormente exposto. Isso, porque quando o professor cria expectativas sobre os alunos negros, expectativas essas calcadas no epistemicídio e no imaginário do negro como intelectualmente inferior, esses alunos se retraem como forma de resposta. As consequências reais das expectativas dos professores, quando essas expectativas se materializam, são a marginalização espacial e discursiva que opera nas salas de aula.

É importante pontuar que essas dinâmicas são silenciosas, as reações dos estudantes negros quanto às expectativas dos professores são quase inconscientes. Porém, caso não haja uma ruptura, essas dinâmicas podem ser dinâmicas de perpetuação do racismo.

## CONCLUSÕES

A partir das observações feitas nas salas de aula dos cursos de graduação, foi notada uma similaridade da localização espacial, em posições periféricas, dos corpos negros em sala e uma marginalização discursiva tanto de negros e negras quanto de mulheres brancas. Concluindo que a expansividade e o retraimento se entrecruzaram com gênero e com a raça dos discentes. Uma das causas dessa marginalização se centra em uma forma de lidar com as salas de aula que é desenvolvida e advém do período escolar construindo sujeitos que, marcados por gênero e raça, articulam diferentes performances nas salas de aula. A interação social, a relação das crianças e adolescentes com o espaço, com os colegas de sala e com os professores é central nessas dinâmicas, uma vez que elas determinam como as crianças e os demais atores vão lidar com as particularidades estabelecidas pela raça e pelo gênero e como elas se manifestam nas assimetrias na escola.

Além disso, é respondida aqui à pergunta colocada anteriormente: quem são os sujeitos com mecanismos capazes de transgredir a docilização e disciplinarização? A partir de suas trajetórias, homens, primordialmente brancos, se constituem processualmente como seres expansivos e a eles são creditadas expectativas em relação a sua experiência intelectual: tanto se ancorando na performance da masculinidade quanto nos privilégios concedidos pela branquitude.

Ao entender a existência de sujeitos em salas de aula marcados por raça e gênero, a centralidade e a fala, entendidas na expansividade de grupos marginalizados, surge como mecanismo de subverter a lógica linear, hegemônica e colonialista que perpassa a sala de aula e o campo acadêmico. A partir disso, essa centralidade se manifesta como uma forma de agenciamento ao epistemicídio e descontinuidade à lógica hegemônica, articulando no âmbito interna-

cional formas de democratizar o espaço das salas de aula e, como consequência, o ambiente acadêmico.

Em um ambiente pensado inicialmente por homens brancos para homens brancos, os estereótipos e imagens sobre o negro vão se transformando, a lógica racista de uma inferioridade intelectual do negro ganha expressões mais sutis numa imagem de aluno negro retraído, aparentemente pouco confortável em ser observado e escutado. Uma forma de alcançar essa centralidade nas salas de aula e também transformar essas imagens de maneira mais ampla, está ligada à autodefinição de mulheres negras proposta pela socióloga Patrícia Hill Collins (2016, p. 102):

*“Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinição das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras.”*

Apesar de Collins (2016) se referir especificamente à construção de imagens sobre a mulher negra e como superá-las, estendem-se, aqui, às imagens esperadas de alunas e alunos negros na universidade e suas formações enquanto indivíduos em suas subjetividades e como sujeitos do conhecimento. Questionar onde se senta, por que e como tem desenvolvido a performance em sala, principalmente a segurança durante as aulas é uma maneira

de autoavaliação para se estabelecer e buscar centralidades neste espaço.

É importante, ainda, importante dar ênfase a, como pontua bell hooks (1995) em seu texto “Intelectuais Negras”, entender o próprio trabalho como valioso e formar redes de alunos negros que criem um espaço confortável para essa autodefinição. É preciso se definir e se empoderar coletiva e individualmente. Essas dinâmicas observadas em sala, estão, entretanto, em processo, uma vez que a chegada de alunos negros é relativamente recente na universidade. A estética negra, o rap, a leitura de autores negros até mesmo o *Black Twitter* são empoderadores e têm constituído uma nova performance, uma nova forma de lidar com os espaços. Contudo, para além de se empoderar como indivíduo e grupo, é necessário gerar conflitos para a construção de um espaço democrático.

A resposta ao epistemicídio é uma resposta que vem da, denominada pela Collins (2019), dialética da opressão e ativismo, da existência dos corpos e na persistência em incomodar; é necessário criar conflito em resposta às assimetrias sociais, em um processo de complexificação e democratização dos espaços e das interações sociais. É de essencial importância trabalhar a busca por uma centralidade subversiva, que seja descontínua em relação à institucionalidade racista e machista do campo acadêmico. É necessário invadir os lugares pensados para não caber corpos subalternizados e em um exercício de centralidade e subversão ocupar os centros e fazer ecoar vozes até então silenciadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAH, Avtar. (2006), “Diferença, diversidade, diferenciação”. *Cad. Pagu*, 26,329-376.
- BRITTO, V & LOMONACO J. (1983), “Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais”. *Revista psicologia: Ciência e Profissão*, 3, 2: 59-79.
- BUTLER, Judith. (2011), “Atos Performativos e Constituição de Gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”, in A. G. Macedo; F. Rayner (orgs.), *Gênero, Cultura Visual e Performance – Antologia Crítica*, Universidade do Minho, Edições Húmus.
- CARNEIRO, Sueli. (2005), *A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- COLLINS, P. H. (2016), “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro”. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, 31, 1:99-127.
- \_\_\_\_\_. (2019), *Pensamento feminista negro*. São Paulo, Boitempo.
- FOUCAULT, Michel. (1996), *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1999), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.
- GOFFMAN, E. (2007), *A representação do Eu na vida Cotidiana*. 14ª ed. Petrópolis, Vozes.
- GOMES, Nilma Lino. (2019), *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes Limitada.
- hooks, bell. (1995), “Intelectuais Negras”. *Revista Estudos Feministas*, 3, 2: 454-78,
- KILOMBA, Grada. (2019), *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro, Cobogó.
- MERTON, Robert K. (1970), “Influência da pesquisa empírica sobre a teoria sociológica”, in Robert K. Merton (org.), *Sociologia, Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou, p. 171-187.
- OLIVEIRA, Lúcio. (2007), “Tímidos ou indisciplinados?: Por que são tímidos? Por que são indisciplinados?”, in G. A. dos Santos (coord.), *Coleção Percepções da Diferença Entre Negros e Brancos na Escola*, São Paulo.
- RAFFESTIN, Claude. (1993), *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo, Ática.
- WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. (2006), *A construção do gênero no espaço escolar*. *Movimento*, v. 12, n. 1, Porto Alegre, p. 59-80.