



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Cláudia Gomes Cruz

**Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para  
(re)Educação das relações étnico-raciais**

Rio de Janeiro

2020

Cláudia Gomes Cruz

**Trajatórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das  
relações étnico-raciais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre, ao Programa  
de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica,  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Mônica Regina Ferreira Lins

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

C957 Cruz, Cláudia Gomes.

Trajetórias de vida de mulheres negras suas colaborações para  
(re)Educação das relações étnico-raciais / Cláudia Gomes Cruz. – 2020.  
155 f : il.

Orientadora: Mônica Regina Ferreira Lins.  
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Negras - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Relações raciais - Teses. I.  
Lins, Mônica Regina Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 376.74(=414)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cláudia Gomes Cruz

**Trajatórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Regina Ferreira Lins (Orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jonê Carla Baião  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. José Valter Pereira  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

## **DEDICATÓRIA**

A todas as mulheres negras que nos antecederam, que estão conosco e estarão com aqueles que não poderemos estar.

## AGRADECIMENTOS

Às três mulheres negras que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa: Renata da Conceição Vergilho de Paula, Mônica da Silva Gomes e Edna Olímpia da Cunha que disponibilizaram tempo e saberes advindos de suas histórias de vida.

À Ana Lúcia da Silva Raia, companheira de turma, que em pouco tempo se tornou uma irmã de alma.

À Claudenir Barreto de Carvalho, outra irmã que a vida me deu e de grande importância no fortalecimento da minha identidade racial.

À minha orientadora Mônica Regina Ferreira Lins por acreditar mais em mim do que eu mesma.

À banca composta pelos Prof.s. Doutores Jonê Carla Baião e José Valter Pereira pela generosidade e incentivo.

À Maria Alice Garcia de Mattos, companheira de trabalho, de estudo e de luta, pelos incentivos e ajudas constantes.

Ao GPMC, pelas discussões proporcionadas e pelas reflexões fruto delas.

Aos meus pais, Ivan Cruz e Lêda Gomes Cruz, pelo apoio incondicional.

A todos verdadeiros amigos que entenderam as ausências em certas ocasiões, mantiveram-se fiéis e torceram para que eu concluísse com êxito este trabalho.

Por fim, e não menos importante, a Deus, por não me fazer desistir e pelos livramentos nesta jornada cansativa, mas rica e fundamental para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

## RESUMO

CRUZ, Cláudia Gomes. *Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação versa sobre as trajetórias de vida de mulheres negras que atuam na Educação, conscientes da própria identidade racial e da luta antirracista, na expectativa de verificar se o processo de escolarização contribuiu para ascensão social destas, se diminuiu as opressões ou se de alguma forma deu aparato para combatê-las e motivar novas trajetórias. Para tanto, partimos do entendimento da raça como uma construção sócio histórica, analisando os entraves e avanços na trajetória da população negra e compreendendo o racismo a partir das contribuições de Almeida (2018) que o destaca como estrutural e estruturante, visto que a organização da sociedade corrobora para a perpetuação do status quo. Visando galgar novas epistemologias, dialogamos com pesquisadores da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (MC), como Quijano (2005) e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), e também, com feministas negras como hooks (2017) e Ribeiro (2017) para ressaltarmos a educação decolonial e o pensamento feminista negro como motivadores para o alcance de uma nova forma de pensar a sociedade e a dinâmica das relações sociais, e assim propomos inserir mulheres negras na categoria de formadoras de saberes que instigam a (re)Educação das relações étnico-raciais, o que é de grande valia para a população negra, mas também fundamental para o conjunto da sociedade, visto que o racismo e as demais opressões atingem a todos e não somente aos que estão na ponta receptiva dos processos desumanizantes. Através das narrativas das profissionais da educação entrevistadas verificamos a importância de a representatividade estar atrelada ao lugar social e ao lugar epistêmico para não contradizer a luta antirracista. E também constatamos os impactos acerca das visões de mundo e das visões sobre a escola de Renata, Mônica e Edna a partir de suas experiências. Repensamos a função da escola diante das exclusões estruturais que a atinge, a partir das colaborações das mulheres negras entrevistadas e dos diálogos com Gomes (2008 e 2012) que destaca a necessidade da descolonização dos currículos, Candau (2008) e Zeichner (2008) que nos remetem a reflexões acerca do respeito aos direitos humanos e justiça social, respectivamente. Por fim, concluímos que mulheres negras são potentes, histórias de vida ensinam e corroboram para o bem de todos, negros e não negros.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Escolarização. Relações Raciais. Feminismo Negro. Decolonialidade.

## ABSTRACT

CRUZ, Cláudia Gomes. *Life trajectories of black women their collaborations for (re) Education of ethnic-racial relations*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present dissertation deals with the life trajectories of black women who work in Education, aware of their own racial identity and of the anti-racist struggle, in the expectation of verifying whether the schooling process contributed to their social ascension, whether oppressions decreased or if form gave the apparatus to fight them and motivate new trajectories. Therefore, we start from the understanding of race as a socio-historical construction, analyzing the obstacles and advances in the trajectory of the black population and understanding racism from the contributions of Almeida (2018) who highlights it as structural and structuring, since the organization of society supports the perpetuation of the status quo. Aiming to reach new epistemologies, we spoke with researchers from the theoretical perspective Modernity / Coloniality (MC), such as Quijano (2005) and Bernardino-Costa and Grosfoguel (2016), and also, with black feminists such as hooks (2017) and Ribeiro (2017) to we emphasize decolonial education and black feminist thinking as motivators to reach a new way of thinking about society and the dynamics of social relations, and thus we propose to insert black women in the category of knowledge-makers who instigate (re) Education of relationships ethnic-racial, which is of great value for the black population, but also fundamental for society as a whole, since racism and other oppressions affect everyone and not only those who are on the receiving end of dehumanizing processes. Through the narratives of the education professionals interviewed, we verified the importance of representativeness being linked to the social and epistemic place in order not to contradict the anti-racist struggle. And we can also see the impacts on the worldviews and the views on the school of Renata, Mônica and Edna from their experiences. We rethought the role of the school in the face of the structural exclusions that affect it, based on the collaborations of the black women interviewed and the dialogues with Gomes (2008 and 2012) that highlights the need for the decolonization of curricula, Candau (2008) and Zeichner (2008) who lead us to reflections on respect for human rights and social justice, respectively. Finally, we conclude that black women are powerful, life stories teach and corroborate for the good of all, blacks and non-blacks.

Keywords: Black Women. Schooling. Race Relations. Black Feminism. Decoloniality.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população, por cor ou raça: Brasil 2010 – 2016 .....	55
Tabela 2 – Desigualdades entre brancos e negros .....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afroascendentes e Carentes
EMR	Edna, Mônica e Renata
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
GEPEJI	Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias
GPMC	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, Intersexos e quem mais chegar
MEC	Ministério da Educação
MC	Modernidade/Colonialidade
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado contra a Discriminação Racial
ONG	Organização não-governamental
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio
RME	Renata, Mônica e Edna
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 <b>TRAJETÓRIAS DA POPULAÇÃO NEGRA PERPASSANDO PELA ESCOLARIZAÇÃO: OBSTÁCULOS E AVANÇOS .....</b>	30
1.1 <b>Quantos impasses compõem a nossa trajetória.....</b>	30
1.2 <b>Quantos destes impasses nos impulsionaram para luta por equidade?.....</b>	39
1.3 <b>E o que nos dizem os números? .....</b>	51
2 <b>O FEMINISMO NEGRO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA SABERES E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS.....</b>	61
2.1 <b>Mulheres negras são donas de saberes inimagináveis .....</b>	64
2.2 <b>O pensamento feminista negro, o processo ensino-aprendizagem e a decolonialidade .....</b>	74
3 <b>MULHERES NEGRAS SÃO POTENTES E HISTÓRIAS DE VIDA ENSINAM....</b>	83
3.1 <b>Renata .....</b>	84
3.2 <b>Mônica .....</b>	89
3.3 <b>Edna.....</b>	96
3.4 <b>Mulheres negras são porque somam.....</b>	102
3.4.1 <u>Sobre a escola</u> .....	102
3.4.2 <u>Sobre estereótipos</u> .....	104
3.4.3 <u>Sobre hierarquização de saberes</u> .....	107
3.4.4 <u>Sobre a influência da escolarização na ampliação da questão racial</u> .....	108
3.4.5 <u>Sobre a escolarização como via para ascensão social</u> .....	109
3.4.6 <u>Sobre a função da escola</u> .....	112
3.4.7 <u>Sobre ser negra no Brasil</u> .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	119
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	128
<b>APÊNDICE A – Questionário Exploratório – Professora Edna .....</b>	137
<b>APÊNDICE B – Questionário Exploratório – Especialista Mônica.....</b>	140
<b>APÊNDICE C – Questionário Exploratório – Estimuladora Materno-Infantil Renata ...</b>	143
<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista referente ao Produto Educacional .....</b>	146
<b>APÊNDICE E – Roteiro do Audiovisual Nós somos porque somamos .....</b>	149

## INTRODUÇÃO

Sou filha de uma família negra, que, nas gerações anteriores a minha, não teve acesso a educação e a escolarização, sujeitos que tiveram suas trajetórias de escolarização interrompidas ou adiadas, como um amplo contingente dos sujeitos negros. Muitos familiares priorizaram outros caminhos que dificultavam uma opção pela escolarização, o principal deles: o trabalho, em decorrência da subsistência individual e familiar. Alguns tiveram seus filhos precocemente, aspecto existencial, que os fizeram interromper sonhos e perspectivas educacionais individuais. Seus saberes, entretanto, são inegáveis, pois a escola não é o único espaço em que o conhecimento é desenvolvido, existem outros espaços de educação não-formal, assim como as experiências cotidianas que formatam aprendizagens informais. Cito meus familiares, mas poderia citar diversas famílias negras, cada qual com suas peculiaridades, salvo algumas exceções.

A presente pesquisa surgiu motivada pela minha trajetória familiar, escolar e profissional, bem como pela reflexão de que as desigualdades sociais têm estatísticas consolidadas e são historicamente definidas pela cor de pele. Reitero o que diz Almeida: “O racismo, como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (2018, p.39). A necessária reflexão sobre as trajetórias de vida de sujeitos negros que atingiram determinados níveis de escolarização e dos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas frente ao papel da escola como instituição, no sentido de não reproduzir ou naturalizar as desigualdades que aprofundam os processos de exclusão histórica, são questões que permanecem produzindo estudos nos meios acadêmicos e nos movimentos sociais, visando políticas públicas de combate ao racismo.

A Constituição Federal de 1988, no art. 3º, inciso IV, dispõe sobre um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que trata da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Portanto, questionar o porquê de vivermos em um país de maioria negra e, mesmo assim, continuarmos a naturalizar a ausência dos negros nos espaços de poder, inclusive nos espaços escolares e, conseqüentemente, o porquê do distanciamento na escolarização entre negros e não negros por tanto tempo na história deste país, dentre tantas outras indagações, é fundamental para que o bem de todos seja efetivamente assegurado.

Desta forma, o proposto é que o bem de todos não seja medido pela régua de terceiros. Que as diferenças não sejam tratadas como desigualdades, mas como fagulhas criativas, parafraseando Angela Davis (2016). Discorrer sobre a importância e a riqueza das diferenças é fundamental, mas precisamos estar atentos aos perigos de associarmos tais diferenças à naturalização de desigualdades e à responsabilização dos próprios oprimidos por sua condição. Ou seja, tudo a ver com o discurso que, por muito tempo, foi imposto para justificarmos a ausência de negros nos bancos escolares conforme o aumento do nível de escolaridade, e desta forma encobrir que os problemas são de ordem estrutural.

Como negra, vivenciei muitas vezes discriminação racial e social. Moradora do subúrbio do Rio de Janeiro e filha de pais negros detentores de escolaridade formal mínima, o antigo quarto ano primário, que sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos e obter os conhecimentos que julgaram não ter, estudei na escola pública ao longo da Educação Básica. Com uma bolsa de 50%, após uma prova específica ingressei em uma universidade privada para cursar a graduação em Pedagogia. Tomando por base o entendimento de Gomes (2005a) que considera negras as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelos indicadores de pesquisa, minha trajetória e a trajetória da população negra, percebo que a escolarização, até bem pouco tempo, para este grupo, foi um complicador em virtude das interdições históricas e ainda é um ato de resistência, pois apesar de termos um colorido maior nos ambientes escolares nos últimos anos, isto pode não significar a conclusão dos cursos e/ou repercutir nas oportunidades no mercado de trabalho.

A investigação étnico-racial no censo de 2010 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, ratificava que a porcentagem populacional de negros (pretos e pardos) é superior a de brancos, contudo, em média, os últimos têm os maiores salários e sofrem menos com o desemprego. No meu caso o “mérito” em ter estudado um pouco mais e ser a primeira e, até então, a única da família a concluir a graduação, não seria suficiente se não tivesse apoio da bolsa e de outros sujeitos que me incentivaram a prosseguir e superar os obstáculos da trajetória.

Quantos sujeitos negros não gostariam de prosseguir seus estudos, mas devido a motivos diversos não o fazem? Motivos estes que apesar de distintos, possivelmente têm explícitos na sua base a desigualdade racial, que é um problema social antigo. Hasenbalg (2005, p. 174) afirma que “A abolição da escravidão, em 1888, deixou a massa dos ex-escravos nas posições mais baixas da hierarquia socioeconômica”. Hasenbalg (2005) traz um apontamento e nos convida a reflexões: como se deu este processo? Que avanços obtivemos?

Que novos passos precisamos dar? Como garantir a promoção do bem de todos? Como estabelecermos relações humanizantes diante do racismo? Essas e outras questões pedem mais diálogos, mais reflexões e ações.

A história da população negra foi contada sob a lente do opressor durante décadas, construindo-se um imaginário social de que a não presença do negro em alguns espaços de poder é normal, inclusive nas escolas e nas universidades. A Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008, que alteram a Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", a Resolução Nº 01/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento final da Conferência de Durban e outras políticas públicas, bem como outras concepções epistemológicas voltadas para reparação, todas frutos da luta de movimentos sociais, são conquistas concretas na perspectiva de equidade. Contudo, é preciso olhar sempre para frente. Tais conquistas precisam ser encaradas como impulso para saltos maiores que culminem em mais oportunidades de acesso e permanência na escola.

Comungo do mesmo pensamento de Silvio Almeida (2018) quando este afirma que o racismo é sempre estrutural, visto que integra a organização econômica e política da sociedade com vistas à manutenção do status quo e quando ressalta que raça ainda é um instrumento utilizado para naturalizar desigualdades.

Ressalta-se que a identificação de raças é entendida neste trabalho como Munanga e Gomes (2016) a compreendem, como uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Tais construções classificaram seres humanos. Como a estrutura social do nosso país é racista, os negros foram, e ainda hoje são, por muitos, identificados como inferiores. Romper com esta falácia é de extrema importância e por isso recorreremos às contribuições de uma educação ou pedagogia decolonial, que visa romper com uma única visão de conhecimento. Lamentavelmente, com a substituição processual do colonialismo português pelas formas de organização econômica capitalista, as ações e os discursos opressores não foram extintos, apenas repaginados.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) informam que o termo pós-colonial não significou uma ruptura definitiva com a mentalidade colonial, pois as relações de poder continuaram a se perpetuar ainda que com outros requintes no espaço de circulação anglofônico. Acrescentam que o termo teve origem em meio as discussões sobre

descolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra, produzidas por intelectuais de universidades inglesas e americanas e isso acarretou na evidência da língua inglesa como padrão e não em uma nova visão de mundo. A nomenclatura colonialidade apesar de não ser utilizada por alguns autores já era perceptível no que tange ao pensamento negro por retratar a desumanidade em torno desta população.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) destacam, que a partir do século XVI, o eurocentrismo fica visível ao trazer consigo o domínio (moderno/colonial) sobre as epistemologias e a exploração imperial, o que fez perpetuar o “mito da modernidade”, arraigada na ideia de desenvolvimento e superioridade. Logo, se de um lado temos indivíduos propagados superiores, do outro lado se cria a ideia de indivíduos subalternizados dadas suas características “inferiores”. E, neste contexto, os autores destacam o que chamam de pensamento de fronteira, aquele que é divisa entre o colonial e decolonial. Ele é uma resposta dos oprimidos ao projeto eurocêntrico com base na própria condição de subalternidade que tal projeto impõe. As fronteiras dentro de uma perspectiva decolonial vão além da exaltação das diferenças, elas são fontes de conhecimento que comprovam os saberes dos grupos considerados inferiores.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) discorrem sobre outra perspectiva interessante quando fazem a distinção entre lugar epistêmico e lugar social. No que tange esta distinção são categóricos em afirmar que, infelizmente, muitos oprimidos aderem a pensamentos epistêmicos dominantes, mesmo estando em lugares desprivilegiados. Logo, ocupar um lugar social não significa que naturalmente o lugar epistêmico será condizente com a realidade, dada a influência do sistema moderno/colonial. Portanto, é fundamental reconstruir conhecimentos para reconhecer o próprio lugar e reconfigurar pensamentos, na expectativa de romper com paradigmas eurocêtricos. As feministas negras, ao afirmarem que o discurso universal não contempla a todos, pois está enraizado em um viés masculino e branco, fazem uso do pensamento de fronteira a partir de suas perspectivas subalternas. Assim como as feministas negras, muitos pesquisadores negros colaboram para este repensar, reinventar, mais precisamente, desobedecer a lógica branca e segregadora. Desta forma, optar por uma educação decolonial é fazer um convite ao pluriversalismo e não ao universalismo, visto que nossos gostos, saberes e experiências são plurais.

No II Seminário de Formação Política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas<sup>1</sup> (GPMC), realizado em setembro de 2018, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Catarina Walsh ao abordar sobre a decolonialidade inicia sua fala alertando sobre a necessidade de gritar, rachar e semear novas perspectivas de mundo, e sugere que pensemos em como fazer. Uma de suas sugestões é de que atuemos como fissuras e rachaduras, para que as manobras de silenciamentos sejam rompidas e novas epistemologias sejam valorizadas e consideradas emancipatórias.

Nesta perspectiva de romper com os silenciamentos, inicialmente, o desejo envolto à pesquisa era discorrer acerca da disparidade numérica entre a escolarização de negros e não negros no que se refere à conclusão dos cursos. Contudo, em virtude da amplitude do tema, ao longo das leituras, das orientações e das recordações dos relatos de experiências de profissionais da educação negras, nasceu um desejo ainda maior, conhecer com mais profundidade algumas destas trajetórias de vida e de escolarização que impulsionaram novas trajetórias de escolaridade, que conseqüentemente possam ter contribuído para a (re)educação das relações étnico-raciais no cotidiano da escola, quiçá de outros cotidianos. Para isto, foi necessário pensar, a partir de casos reais se, e, como, o aumento de escolarização proporcionou melhoria na qualidade de vida de sujeitos individuais e coletivos. Mas essas mulheres, uma vez mais escolarizadas, deixaram de sofrer a experiência do racismo? Deixaram de viver as marcas da invisibilidade histórica produzida nas relações sociais marcadas pelo mito da democracia racial? Romperam com as formas de ser de subalternização do sujeito e empoderaram-se como cidadãos?

Minhas personagens são mulheres negras, profissionais da educação, cujas trajetórias de vida perpassam pela escolarização como um dos motivadores de emancipação, no sentido freiriano. Mulheres negras que se reconhecem como tal e que compreendem a necessidade de não ficarem isentas das discussões relacionadas à questão racial, a fim de mostrar que são seres com consciência e formadoras de novos sujeitos. Em resumo, trajetória de vida e escolarização são categorias que valem ser analisadas, investigadas e repercutidas do ponto de vista da representatividade e da promoção da igualdade. A escolha por profissionais negras se deu pelo fato de que estas, historicamente, não fizeram parte do imaginário social que

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas do qual faço parte desde meu ingresso no Mestrado em 2018, nasceu em 2011. O coletivo foi fundado por professores e apoiadores militantes nos movimentos sociais. É um coletivo aberto ao diálogo e a reflexões, além de intervenções e informações para sociedade, tendo como exemplo o Seminário citado que ocorreu entre os dias 17 e a 19 de setembro do 2018, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



associava a figura feminina ao sexo frágil. A mulher negra sempre foi vista por muitos como a forte para os trabalhos manuais. Essa leitura vem de uma condição vivida no passado de escrava, de ama de leite, de doméstica, de cozinheira, diferente de significativa parcela numérica da população de mulheres brancas que foram tratadas na lógica de “rainha do lar” ou da que precisava da proteção do homem, o “príncipe encantado”.

Não pretendo desprezar as lutas do conjunto das mulheres contra o machismo, o sexismo e a misoginia, mas tratar essas questões pensando como a mulher negra vive esse ideário de subalternização enfrentando também o racismo que estrutura a desigualdade social.

Por isso, a pesquisa traz profissionais da educação negras e privilegia suas vozes.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

Souza (1983) assume a experiência como matéria prima. Assumi-la desta forma é vê-la como produtora de conhecimento, incentivando a criticidade em relação à construção da sociedade e da educação brasileira.

Atualmente, atuo como Professora regente de Educação Infantil em uma instituição da Rede Pública do Município de Duque de Caxias e como Professora Inspetora Escolar, da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Particularmente, por atuar dentro e fora da sala de aula, me chama atenção como a escola pública, que um dia fora considerada uma instituição confiável para significativa parcela que tinha acesso a ela, hoje tem sido vista por amplos setores da sociedade como um aparelho de Estado, desacreditado e ineficaz diante das demandas sociais e econômicas da atualidade.

Na atual conjuntura política, estamos vivendo intensificados ataques aos professores e à escola pública, os primeiros, inclusive, estão sendo enxovalhados sob a acusação de implementação de vieses ideológicos em sua prática pedagógica. Contudo, os vieses opostos são passados como algo naturalizado e verdade única. Desta forma, para além do sucateamento pelo qual a escola pública vem passando de governos em governos, o atual insere na conta dos professores, especialmente, o baixo desenvolvimento dos alunos, incentivando a meritocracia, como se o fato de todos serem constitucionalmente iguais perante a lei, assegurasse as mesmas oportunidades de acesso aos bens garantidores de cidadania como saúde, alimentação, moradia, educação, dentre outros direitos.

A educação e o ensino no Brasil não têm um histórico de políticas permanentes. País de algumas Constituições e de algumas legislações para a educação promulgadas para o

território nacional. Essas mudanças no campo da legislação e das políticas públicas, para a educação brasileira, obedeceram e ainda obedecem a processos que, na maioria das vezes, correspondem ao cenário político e econômico e se mantêm na lógica colonizadora e eurocêntrica. Se recorrermos à historiografia a veremos atendendo, no início da República, aos interesses da Igreja Católica, dos empresários e suas necessidades de formação de mão de obra, de acordos internacionais como os do MEC/USAID<sup>2</sup> nos anos 60 do século XX, do Banco Mundial<sup>3</sup> e suas exigências no campo educacional para vinculações e liberações de financiamentos públicos, para citar alguns exemplos do grau de dependência de nossas políticas públicas aos setores econômicos que dominam o mercado.

Hoje, a laicidade do ensino é constitucional, mas apesar desse dispositivo constitucional nem sempre as escolas são territórios de livre pensamento, e setores religiosos disputam o currículo propondo visões fora do pensamento científico. Tivemos avanços, porém, estamos diante da ameaça de retrocessos e essa dissertação foi escrita sob a égide de um governo conservador e das disputas com o Movimento Escola Sem Partido. Nos dias atuais os paradigmas são outros, mas a retomada de visões do passado que não foram enterradas com o fim da Ditadura Civil Militar estão a nos assombrar perigosamente. O que construímos, até então, será suficiente para esse embate e para garantir que o Artigo 26A da LDBEN (Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008) seja respeitado? A Lei de Cotas permanecerá promovendo o acesso do povo negro às graduações?<sup>4</sup> Espero que sim.

A escola pública, grosso modo, foi naturalizada pela sociedade contemporânea como destinada aos menos influentes, para aqueles com condições menos favoráveis, os pretos e os pobres e, além disso, lhe foram atribuídas inúmeras funções. Atribui-se hoje à escola funções que a ela não competem ou ao menos, não exclusivamente, o que é temerário, no sentido de que ela continue a perpetuar exclusões.

---

<sup>2</sup> Os Acordos Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) foram implementados no Brasil com a Lei 5.540/68 e visavam reconfigurar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA.

<sup>3</sup> O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu em 1944 para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial. O nome oficial era Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento. Fonte: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>> Acesso em 23/04/2019.

<sup>4</sup> Foi encaminhado à Câmara o Projeto de Lei Nº470/2019 que dispõe sobre a extinção do sistema de cotas para ingresso nas Universidades Estaduais no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. O referido projeto é de autoria do Deputado Rodrigo Amorim - PSL.

Segundo Nóvoa (2007), há hoje na escola um excesso de missões. O autor utiliza o termo “transbordamento da escola” se referindo ao fato dela assumir várias missões (assume a missão da família, do governo, etc.), e neste contexto ele ressalta que muitas de nossas escolas são instituições distraídas, dispersas. Minha preocupação é que esta distração culmine na aceitação de desigualdades, negação ou naturalização destas, tão evidentes em relação a determinados grupos sociais. Contudo, a intenção não é somente discorrer sobre o que alguns autores já vêm considerando e denunciando, mas associar a trajetória de mulheres, que através da escolarização e do conhecimento de si mesma como mulher negra, impulsionaram e incentivaram novas trajetórias.

No Município de Duque de Caxias ouvi de um aluno de três anos algo que me assombrou. Trabalhávamos a história Menina Bonita do Laço de Fita<sup>5</sup>, de Ana Maria Machado, que possui uma personagem negra e ele disse que a menina era burra porque era preta e que ele não era preto. O aluno em questão era negro. Foi impactante ouvir de uma criança daquela idade o que ouvi. Em uma leitura, mais adulta, que negro não tem capacidades intelectuais e o seu desconhecimento de si mesmo. Até hoje recordo o nome e o rosto dele. Fiz questão de valorizar ainda mais aquele momento e outros que foram oportunizados, falando em uma linguagem própria para a faixa etária da nossa beleza e da nossa capacidade, bem como do respeito às diferenças e sobre a riqueza da diversidade, mas ainda hoje me pergunto se após a sua saída da Creche outros não inculcaram novamente na mente daquele menino a inverdade de que preto é burro e que ele não é negro. Recordar este aluno me fez recordar também de minha educação familiar, cheia de amor e, também, cheia de controvérsias.

Tive uma educação em que é perceptível o afeto incondicional, além do incentivo ao estudo. Contudo, as subjetividades ocidentais intrínsecas, sob as quais foram constituídos meus pais e parentes próximos, me fizeram por muitas vezes ouvir coisas do tipo: “tem que amansar a juba para ficar bonita” ou “tem que casar com um branco para clarear a família”. Por muito tempo repeti tais colocações, assim como meu ex-aluno, provavelmente, também repetiu de tanto ter ouvido. Ouvia ainda, quando insistia em brincar do que “não devia”: “brincar de bolinha de gude é coisa de menino”, “soltar pipa não é coisa de menina” e mais

---

<sup>5</sup> A história é protagonizada por uma menina negra que usa um laço de fita no cabelo e que desperta a paixão de um coelhinho. Tal obra, gera críticas positivas e negativas. Positivas, para aqueles que a interpretam na perspectiva de fomentar a diversidade, e negativas visto que a fita inserida no cabelo, na percepção de muitos, reforça a ideia que a beleza da menina provém da fita e não de seu fenótipo. Hoje, com as construções que possuo, optaria por outra história, sem desmerecer as contribuições que este livro à época me trouxe.

tantas outras. O que quero enaltecer é que negar nossa negritude não é a solução para enfrentar as desvantagens vivida pelo povo negro, negar nossos gostos muito menos. Nossa sociedade foi e ainda é constituída pelo racismo e pelo machismo, e isso precisa e deve ser combatido. Durante minha infância, minha adolescência e parte da minha vida adulta, tentei me encaixar em um estereótipo de figura aceita para os padrões eurocêntricos estabelecidos, sem muito sucesso. Silenciei-me por muito tempo. Ouvia piadas na escola sobre a minha cor de pele e fingia não me importar, alisava o cabelo a princípio por orientação da minha mãe e depois por acreditar que o bonito era somente o liso.

Recordo uma experiência não feliz vivenciada por mim durante o Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino localizada no bairro de Quintino Bocaiúva, no Município do Rio de Janeiro, em que na sala de aula eu era uma das poucas negras de minha turma. Não recordo se foi na 5ª série (hoje sexto ano) ou na 6ª série (hoje 7º ano). O fato é que a maioria das meninas aderiram a moda de fazer uma trança lateral. A maioria da minha turma tinha os cabelos longos e ficavam lindas e eu que tinha o cabelo não liso, mas “alisado” sem balanço, queria parecer como elas, pois durante a adolescência sempre me achei desajeitada, um patinho feio. Então em uma das aulas, sem muito pensar, fui trançando meu cabelo próximo a parte da nuca. Obviamente, que a trança não era do tamanho da maioria das meninas, pois meu cabelo era minúsculo, acredito que a trancinha tenha ficado do tamanho do meu dedinho mindinho. Mesmo na parte da nuca e escondidinha, uma colega observou o movimento feito por mim para trançar e tratou de expor a pequena trança de uma das negras da turma. A pequena trança virou motivo de chacota e gargalhadas comparada à trança das demais, pois dado o tamanho, era quase imperceptível. Um pequeno gesto e uma “pequena brincadeira” que me constrangeu e me fez sentir inferior por não ter o cabelo como o da maioria das meninas da turma. O professor não “observou” o movimento. Hoje ousou dizer que preferiu não observar o movimento. Graças ao conhecimento formal (que talvez nem deveria ser assim nomeado) e as diversas formas de saber, inclusive o contato com mulheres negras empoderadas, hoje tenho convicção de que ninguém tem o direito de dizer o meu lugar e me dizer como me pentear, vestir e calçar. Nem fazê-lo com quem quer que seja. Situações como esta e como a fala do meu ex-aluno estão presentes no cotidiano das escolas, e tantas outras que passam despercebidas, muitas vezes, propositalmente.

Por isso, reitero aqui a preocupação de que “distrações” como estas possam culminar na aceitação, reprodução ou naturalização de desigualdades que tenham como pano de fundo o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Nas palavras de Silvio Almeida:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

[...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias [...]

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Entendidos os conceitos na mesma lógica de Silvio Almeida (2018), e com base nas questões e preocupações expostas, a problemática apresentada no presente trabalho é: como combater práticas preconceituosas e discriminatórias que contribuem para evasão de alguns grupos sociais da escola, especialmente os negros?

Obviamente existem outras situações que contribuem para evasão escolar do grupo aqui estudado, mas o racismo, o preconceito e a discriminação racial cumprem um papel estruturante nessa engrenagem de produção de exclusões. Partindo desta premissa, o objetivo geral do trabalho é fomentar, a partir de trajetórias de vida de mulheres negras cientes da pauta racial, reflexões e intervenções de profissionais da educação no que tange à (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva de equidade, corroborando para o combate de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar, quiçá em outros cotidianos.

Em relação aos objetivos específicos, são eles:

- 1- Compreender as causas da disparidade no que diz respeito ao processo educacional entre sujeitos negros e não negros, bem como a luta por melhores perspectivas de vida e escolarização, destacando a importância do Movimento Negro no processo de construção de pautas de ação afirmativa;
- 2- Identificar as contribuições do feminismo negro e do pensamento decolonial no intuito de compreender que todas as opressões são desumanas e precisam ser combatidas na expectativa de uma nova constituição da sociedade;
- 3- Compreender a representatividade e seus impactos no cotidiano escolar, a partir das trajetórias de vida das profissionais da educação entrevistadas, na produção de uma educação antirracista que leve em conta o lugar social e epistêmico do povo negro;

- 4- Refletir sobre a importância da resignificação da função social da escola no que concerne às questões raciais, estimulando a luta por justiça social, a fim de assegurar o bem de todos.

### **Obstáculos no trajeto não podem nos impedir de caminhar**

Abordar a questão racial não é um desafio contemporâneo, mas histórico, visto que as opressões e os aparatos de sociabilidade são repaginados. Ianni (2004) ressalta que adentrar no século XXI, não trouxe a resolução dos dilemas envoltos à questão racial, intolerância religiosa, às desigualdades de gênero e de classe. Pelo contrário, a modernidade trouxe consigo contradições que dificultam o entendimento de que o processo de racialização permanece a todo vapor. Refletir sobre estas questões é de extrema importância para que possamos denunciar as desumanidades que, lamentavelmente, fazem parte da nossa sociedade.

Por muito tempo a história dos negros na formação da sociedade brasileira foi contada sob o viés da Europa, fazendo com que estes sujeitos fossem invisibilizados em diferentes narrativas e sua invisibilização naturalizada, o que se refletiu no acesso e permanência na escola. Tais tentativas estruturais de invisibilização sempre foram combatidas pelos negros que resistiram nos movimentos sociais, através das artes em geral, da religião, entre outras formas de organização.

Neste caminho, dando continuidade a esta resistência e elucidando a relevância social que justifica esta dissertação, o presente trabalho tensiona fortalecer a discussão acerca da questão racial do ponto de vista do negro e não de outros sujeitos que menosprezam ou invisibilizam a contribuição da população negra para sociedade brasileira. Pretende incentivar ações antirracistas apresentando mulheres negras com consciência racial como uma das alternativas para (re)educação das relações, uma vez que nos acolhem, ensinam e incentivam a compreender os processos de exclusão que a população negra viveu, que ainda hoje reverbera, bem como ampliar as possibilidades de subverter a ótica eurocêntrica. Visa atender ao disposto nas Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram o Artigo 26 A da Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da educação brasileira, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e,

principalmente, o disposto na Resolução N° 01/2004, que trouxe avanços, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da qual fomos além, pois mais do que obrigar a implementação de um conteúdo, nos foi explicitada a importância da educação das relações raciais no cotidiano escolar. A relevância deste trabalho, não trata, porém, de propor o impedimento de vozes distintas das negras de se expressarem na luta antirracista, mas indicar que existem lugares de fala.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Este trabalho se propõe apresentar mulheres negras como potências e associar as visões de mundo delas às reflexões sobre a (re)educação das relações étnico-raciais, visto que, apesar da implementação recente de políticas públicas neste sentido o diálogo ainda é evitado em muitos cotidianos, inclusive escolares. Portanto, o trabalho se destina aos sujeitos negros e não negros, que pretendem pautar suas práticas por princípios voltados à justiça social e a luta antirracista, equidade e respeito à diversidade. O profissional da educação que pauta suas práticas nos princípios citados, dificilmente, deixará de observar movimentos que constroem um ser humano, a fim de evitar debater assuntos polêmicos.

Infelizmente, ainda existem profissionais da educação que preferem não abordar o tema por considerá-lo dispensável uma vez que, em suas interpretações, a abolição já teria resolvido o “problema do negro”, por considerá-lo polêmico ou ainda por considerá-lo capaz de suscitar mais preconceitos. É fundamental desmistificar a ideia de que falar sobre racismo, práticas preconceituosas e discriminatórias é revitalizá-las. O diálogo deve acontecer. “O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2016, p. 109), não é possível renunciar a ele por temores vazios e argumentos inconsistentes. Não é justo continuarmos achando normal a ausência dos negros em determinados espaços e culpabilizá-los por isso.

Parafraseando Nilma Lino Gomes (2005b), a nossa meta final como educadores deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Para tanto é fundamental descolonizar o pensamento de modo a romper com estereótipos que subjagam determinados grupos historicamente marginalizados e romper com a hierarquização do conhecimento, mais

especificamente com a supremacia de saberes visto que experiências são plurais e a diversidade não deve ser tratada como diferença no sentido de negatividade, mas sim no sentido de criatividade.

### **Os trajetos da pesquisa: referencial teórico- metodológico**

O trabalho foi estruturado em três capítulos que visam contemplar as discussões propostas nos objetivos específicos. Para responder ao problema desta pesquisa, em que pretendo entender se a oferta de uma escolarização, que avance nos níveis de ensino, pode também construir um empoderamento como sujeito para o enfrentamento das lutas antirracistas e contribuir para o bem de todos, incluindo o povo negro, historicamente usurpado de seus direitos plenos de cidadão; para compreender se a escolarização das mulheres entrevistadas foi uma das principais portas de entrada para o aumento de consciência da luta antirracista? Que outros espaços promoveram nessas mulheres essa consciência de si e do outro na relação com a sua negritude? Para tanto, me debrucei sobre teses e dissertações que tratavam de temáticas próximas do meu objeto de estudo e destaquei autores abaixo relacionados para a pesquisa bibliográfica que alimentará teoricamente minhas análises.

No primeiro capítulo veremos que os caminhos em busca da escolarização para a população negra foram negados e posteriormente “sutilmente” dificultados. Contudo, as reivindicações por este direito sempre se fizeram presentes. Logo, o foco é expor que a situação de desigualdade referente à trajetória de vida, perpassando pela educação, que reverbera até hoje é, como considera Carlos Hasenbalg (2005), fruto da ausência de políticas públicas e que o racismo é estrutural e se reconfigura nos dias atuais, como afirma Silva Almeida (2018). Outros autores também foram primordiais para fortalecer a discussão, são eles: Paulo Freire (2016) que nos faz refletir sobre as relações de poder entre oprimidos e opressores e Nilma Lino Gomes (2017), que apresenta um olhar diferenciado em relação ao Movimento Negro e suas conquistas.

No segundo capítulo, adentraremos na figura da mulher negra, objeto de investigação da pesquisa. Ressaltaremos o feminismo negro como uma forma de resistência e uma nova forma de ver a sociedade e, portanto, utilizaremos predominantemente autoras negras, como



Angela Davis (2016), bell hooks (2017), Patrícia Hill Collins (2016), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003), Akotirene (2018) e Djamila Ribeiro (2017) que apontam mulheres negras como sujeitos políticos e comungam da ideia de interseccionalidade que está relacionada ao entrelaçamento das opressões. Conceito este, nomeado por Kimberlé Crenshaw<sup>6</sup>, mas cuja ideia já se apresentava na obra de Davis intitulada “Mulher, Raça e Classe”. Será ressaltada ainda, a comunhão com a pedagogia decolonial que provém dos estudos de intelectuais latino-americanos, que se identificam como pesquisadores da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (MC), para sinalizarem a emergência de se analisar as atuais estruturas sociais e a partir deste movimento propiciar novas formas de saber e ser. Utilizaremos os apontamentos de autores como Walter D Mignolo (2007), Joaze Costa-Bernardino e Grosfoguel (2016), Enrique Dussel (2016), Catarine Walsh (2012) e Luiz Fernandes de Oliveira (2018) a fim de estabelecer o diálogo com a temática que vem ganhando espaço no Brasil e subsidia esta pesquisa.

No terceiro capítulo, após já termos analisado a luta da população negra por melhores condições de ensino, bem como a condição das mulheres negras e as contribuições do feminismo negro e do pensamento decolonial, conheceremos as trajetórias de vida e escolarização das profissionais da educação, na expectativa de sondar os impactos delas nas suas visões de mundo e nas visões sobre a escola. Para isso, retomaremos alguns autores antes destacados, bem como recorreremos as contribuições de Nilma Lino Gomes (2008 e 2012) sobre currículo, pois ela defende a necessidade de descolonizá-los. Ou seja, romper com o silenciamento no que tange às culturas negadas ao longo da história. Recorreremos também as contribuições de Vera Maria Ferrão Candau (2008) e Kenneth M. Zeichner (2008) uma vez que priorizam o respeito à dignidade humana e a prática educativa atrelada à justiça social. Por fim, através das trajetórias destas mulheres procuraremos constatar a importância de a representatividade estar atrelada ao nosso lugar social, a fim de não reproduzirmos discursos contrários a luta antirracista e sondar se de fato suas histórias de vida e escolarização impactaram novas trajetórias.

Além dos referenciais teóricos mencionados foi feito o uso de publicações institucionais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), pois a pesquisa qualitativa se alimenta também da pesquisa quantitativa.

---

<sup>6</sup> Kimberlé Williams Crenshaw é norte-americana, professora e estudiosa das questões de raça e gênero.

Minayo (2009) considera teoria, método e criatividade, os ingredientes exitosos para que conhecimentos sejam produzidos. Pautada neste tripé a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa.

Inicialmente foi realizado um questionário exploratório no intuito de manter um primeiro contato com as profissionais da educação e sondar se, de fato, correspondiam às mulheres aqui propostas para serem investigadas. A escolha delas como mencionado foi pautada nos seguintes critérios: o reconhecimento enquanto negras e o entendimento sobre a necessidade de uma educação antirracista. Após o questionário exploratório, as mulheres selecionadas foram: Edna (Professora) que foi indicada pela Orientadora Educacional da Creche onde leciono para Educação Infantil, Mônica (Técnica em Assuntos Educacionais e Professora Inspetora Escolar) que já fazia parte do meu rol de contatos, uma vez que atuamos na Inspeção Escolar, mas não tinha conhecimento substancial sobre a sua trajetória de vida e escolarização e Renata (Estimuladora Materno-Infantil), que a época era recém-chegada na Creche que trabalho e que no primeiro contato chamou minha atenção pelo orgulho em relação à cor de sua pele.

Selecionadas as profissionais, era hora de pensar a entrevista. Segundo Minayo a “Entrevista, tomada no sentido amplo de compreensão verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (2009, p.64). Partindo deste potencial de investigação e de coleta de dados subjetivos e objetivos, as entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado, o que não significou que outros questionamentos surgissem e que a profissional entrevistada não pudesse discorrer sobre o que considerava relevante para abordar o assunto que estava sendo tratado. A elaboração do roteiro teve como propósito resguardar o foco da investigação e não tolher as profissionais da educação em suas narrativas.

A metodologia empregada foi a História de Vida e os dados foram coletados mediante a oralidade. Foram utilizados instrumentos que permitiram o acesso constante das narrativas, como gravação de vídeo e áudio, previamente autorizado pelas entrevistadas, para fins de embasamento das reflexões acerca das trajetórias de vida, que perpassam pela escolarização, e para que os relatos fossem absorvidos na íntegra.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão

entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (JOSSO, 2007, p. 420).

Partindo do exposto por Josso (2007) ao utilizar a metodologia História de Vida, a intenção também foi verificar o impacto de tais trajetórias no cotidiano escolar.

Ferraço e Carvalho (2012) entendem o currículo, para além das grades curriculares. Para eles, as conversações e as narrativas precisam estar em movimento para gerarem impactos positivos no cotidiano. E o positivo nesta lógica é fugir da padronização e dialogar com a multiplicidade de saberes e experiências, exatamente o que se propõe a reeducação das relações étnico-raciais.

O currículo se expressa como práticas políticas de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em tomo de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.7).

Partindo desta linha de pensamento em relação ao currículo, aos recentes avanços de legislações e compreendendo as narrativas de mulheres negras que atuam na Educação como importantes contribuições para a multiplicidade de saberes e experiências, o produto educacional desta pesquisa é um audiovisual referente às histórias de vida destas profissionais.

Narrativas [...] potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento (FERRAÇO; CARVALHO 2012, p.7).

O entendimento de Ferraço e Carvalho dialoga com o proposto por Gomes (2012) quando esta insiste na necessidade de descolonizar não só o pensamento, mas os currículos, para que esta multiplicidade de vozes se faça presente nos espaços escolares. Nesta perspectiva, as “sujeitas”<sup>7</sup> da pesquisa, as mulheres negras, foram escolhidas, além do que já foi exposto, por entender que os currículos precisam considerar a diversidade, oportunizando espaços aos sujeitos que por muito tempo tiveram suas falas consideradas menos importantes.

O audiovisual, resultado das entrevistas, foi pensado com cautela para que as profissionais relatassem suas trajetórias de vida, fazendo costuras com a trajetória de

---

<sup>7</sup> Utilizamos o termo “sujeitas” para marcar o gênero feminino.

escolarização a fim de sondar os impactos nelas, em outras pessoas e nas visões de mundo que englobam a questão racial e a função da escola.

Após as entrevistas foi possível constatar que Edna, Mônica e Renata (EMR) são empoderadas mulheres reais que se autodefinem negras e possuem consciência da importância da pauta racial como indicava o questionário exploratório. Apresentam semelhanças em alguns pontos, mas também apresentam percursos e experiências distintas. Cada uma tem sua particularidade, sua dor, sua forma de resistir em uma sociedade branca e racista. Por isso, em respeito à especificidade de cada uma, os roteiros de entrevistas tiveram questões orientadoras (comuns a todas) e outras distintas na expectativa de guardar os percursos e as subjetividades das três mulheres. Também foi possível constatar que Renata, Mônica e Edna (RME) são reais mulheres empoderadas uma vez que são pessoas comuns que recriam potencialidades que reverberam não só nelas, mas em um conjunto de pessoas.

EMR (Edna, Mônica e Renata) ou RME (Renata, Mônica e Edna) é uma associação referente às letras iniciais dos nomes das mulheres entrevistadas. A princípio o intuito era deste ser o nome do audiovisual. Contudo, a jocosidade ganhou outro objetivo: pontuar a não hierarquização de conhecimentos. Renata da Conceição Vergilho de Paula, Estimuladora Materno- Infantil, Negra, 35 anos, 15 anos de profissão, sendo os 11 últimos destes atuando na Rede Municipal de Duque de Caxias, também já atuou como Professora em uma escola particular e como agente comercial em uma agência bancária, tem o Curso Normal em Nível Médio e manifesta o desejo de ingressar na universidade; Mônica da Silva Gomes, Técnica em Assuntos Educacionais e Professora Inspetora Escolar, Negra, 49 anos de idade, 20 anos de profissão, sendo os últimos 12 anos atuando em cargos técnicos, também já atuou como empregada doméstica, operadora de telemarketing, recreadora, monitora e coordenadora de um projeto, é Mestre e pretende ingressar no Doutorado; e Edna Olímpia da Cunha, Professora, Negra, 50 anos de idade, 27 anos de profissão, sendo os 23 últimos destes na Rede Municipal de Caxias, onde, atualmente, leciona para o 2º segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também já deu aulas particulares em casa e atuou como Professora no Município do Rio de Janeiro, é Mestre e cursa o Doutorado. Três mulheres, negras e potentes!

As três são provenientes de famílias que apresentavam dificuldades de ordem financeira, mas cada uma apresenta um olhar sobre a escola e sobre as situações que lá viveram enquanto estudantes. Renata contou com sua autoestima e seu laço indissociável com a mãe, Mônica com a sua necessidade de estar naquele espaço e o incentivo de outros sujeitos

para não desistir de sonhos educacionais e Edna, com a admiração por seus professores e seu prazer em estudar. As três, enquanto estudantes, enfrentaram o racismo em uma época que nem o nomeavam. Hoje, profissionais da educação, identificam e enfrentam as práticas racistas, pois elas têm ciência que ele existe, adentra a escola e deve ser combatido por todos que lá estão.

Foram escolhidas profissionais da educação e não apenas docentes, pelo fato de todas e todos terem suas responsabilidades diante da questão racial e por ter sido o relato de uma companheira de trabalho, sobre sua trajetória de vida e seus impactos, o que despertou o interesse em ouvir outras trajetórias. Esta companheira de trabalho deixou de fazer parte desta pesquisa em virtude de problemas de saúde na família. Araci, que prefere ser chamada de Corina, atua na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias como Estimuladora Materno-Infantil. Apesar de não ter sua história aqui relatada é também mulher negra que se percebe desta forma e que faz parte da coletividade que denuncia constantemente o racismo e seus impactos. O relato breve de Corina sobre algumas vivências ao longo da vida é inspirador, pois demonstra uma rebeldia diferenciada. Não se trata da rebeldia agressiva, mas da rebeldia de desobedecer a padrões excludentes propagados como superiores. Nossos Grupos de Estudo<sup>8</sup> na escola, não ficam sem estas provocações. Se alguém não levanta a questão, ela não perde a oportunidade. Sabendo-se negra e os desdobramentos disso para vida dela e da sociedade, combate estereótipos e reduções simplistas acerca de negros e pessoas com menor poder aquisitivo. Rejubila-se por ser uma mulher negra e periférica que procura subverter a ordem, explicitamente ou sutilmente, segregadora.

Tendo em vista que as trajetórias estão ligadas a experiências e que tais relatos precisavam de tempo hábil para acontecer, sem ligeireza, no intuito de preservar as profissionais, as instituições que trabalham, os alunos e alunas, bem como a pesquisa, as entrevistas foram realizadas fora do ambiente institucional que EMR ou RME se encontram inseridas.

O audiovisual não é uma extensão da pesquisa. Ele também é a pesquisa. A dissertação e o produto estão intimamente ligados. A proposta é que este produto integre o Curso de Extensão a ser idealizado e desenvolvido pelo GPMC/GEPEJI/UERJ<sup>9</sup> para

---

<sup>8</sup> Momentos de encontro definidos no calendário letivo da Prefeitura de Duque de Caxias, que acontece com/entre os educadores, o qual é destinado ao planejamento e estudos para formação em contexto.

<sup>9</sup> Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas / Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

profissionais da educação, mas também que este por ser um meio de maior visibilidade, chegue aos indivíduos interessados na luta antirracista. Afinal, esta luta é de todos negros e não negros.

---

## 1. TRAJETÓRIAS DA POPULAÇÃO NEGRA PERPASSANDO PELA ESCOLARIZAÇÃO: OBSTÁCULOS E AVANÇOS

Racismo vai além de ofensas, é um sistema que nos nega direitos.

*Djamila Ribeiro*

Sendo o racismo um sistema que nega direitos é preciso se importar, é preciso lutar, é preciso resistir para fazer valer os direitos de todos! Para compreendermos as trajetórias de vida da população negra, perpassando pelo processo de escolarização, é fundamental analisarmos as condições que se estabeleceram ou não no passado, os retrocessos e os avanços. A partir deste ponto passaremos a usar a primeira pessoa do plural, pois esta pesquisa é uma construção coletiva à medida que dialogo com pessoas que me antecederam e com pessoas da contemporaneidade, pessoas pertencentes à academia ou não, que se importaram e se importam com o coletivo, com a humanidade.

### 1.1 Quantos impasses compõem a nossa trajetória?

Conforme discorremos anteriormente, falar de Educação e Ensino no Brasil é pensar historicamente sobre mudanças. É refletir sobre interdições ao acesso à escolarização com mudanças influenciadas, na maioria das vezes, pelo cenário político e econômico em curso em cada época e sob a ótica eurocêntrica. A Educação obrigatória para o ensino fundamental só foi garantida como direito público subjetivo<sup>10</sup> na Constituição Federal de 1988, pois no período colonial não havia preocupação da Corte em possibilitar que o povo tivesse acesso à escola. A educação estava voltada aos interesses políticos da metrópole e político-religiosos da Companhia de Jesus, que oferecia a escola das primeiras letras com uma instrução primária simples, de catequização e propagação da fé católica e de formação da mão de obra, que Portugal necessitava.

Com a chegada da Família Real em 1808 permaneceram as interdições ao acesso, pois a criação por D. João VI de instituições de ensino tinha como objetivo atender às demandas da

---

<sup>10</sup> Direito público subjetivo significa que qualquer cidadão ou grupo de cidadãos pode exigí-lo a qualquer tempo, visto que o Estado possui a obrigação de cumprir e assegurar o direito.

Colônia. Apesar da Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, prever a oferta de instrução primária a todos os cidadãos havia, naquele contexto imperial, um entendimento diferenciado dos tempos de hoje acerca do conceito de cidadania e assim, muitos eram excluídos. Havia uma interdição explícita dos escravizados nos estabelecimentos oficiais, que, entretanto, admitiam os libertos para “civilizá-los”. Votar e ser votado é um direito político fundamental na consolidação da cidadania, tal mecanismo de participação cidadã era vedado aos negros escravizados, aos negros alforriados, aos que não possuíam renda suficiente, aos africanos libertos, considerados exteriores ao território nacional.

Os filhos de pais libertos eram denominados “ingênuos” e o termo “liberto” tornava indissociável o passado de escravidão do cidadão alforriado, estabelecendo a marca da cor nas legislações imperiais que não citavam as palavras “negro” e “escravo”. Desta forma a instrução pública elementar ficava atrelada aos interesses dos governantes e da elite dominante, embora aparecesse como um direito dos cidadãos, não podia ser ofertada a maioria da população, ao escravizado que era uma propriedade, ao alforriado, aos africanos, uma vez que, não sendo cidadãos, não poderiam gozar de direitos básicos.

Em 1837, a Lei Nº 1 que tratava da Instrução Primária, no art. 3º, continuou a restringir os escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos. Na mudança do regime imperial para o republicano continuou não existindo garantia efetiva de atendimento de instrução primária para todos.

A Constituição de 1891, não permitia que os analfabetos tivessem o direito do voto. A Constituição de 1934 previa que a educação era direito de todos e devia ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Contudo, o capítulo da Educação previa conceitualmente que esta deveria se basear no princípio da eugenia. Ora, se deveria se basear nos princípios da eugenia, logo deveria selecionar os seres humanos com base na genética. Não se tratava então de uma legislação que contemplava todos de fato. O art.138 da Constituição Federal de 1934 atendia à lógica de promoção do “melhoramento racial”

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte

Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação *eugênica*; [...] (BRASIL, 1934, grifo nosso).



Neste contexto temporal que compreende o processo de colonização, incluímos os indígenas e posteriormente os negros que foram escravizados e tiveram sua dignidade humana abalada, mas não perdida.

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravidão teve duas consequências notáveis: sua massiva extermínio e a busca de africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe para o Brasil milhões de africanos que foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16).

Podemos perceber que, de forma explícita ou implícita, a educação e o ensino apresentaram, e ainda hoje apresentam, manobras para exclusão de grupos marginalizados pela sociedade. Lutar para que este cenário seja diferente permanece um dever de todos.

Focando na figura do negro, este teve, e ainda tem muitas dificuldades para permanecer na escola. O acesso hoje está legalmente garantido, mas a permanência e a qualidade infelizmente não. É fato que a não permanência do negro no sistema educacional brasileiro se deve a inúmeros motivos, mas um deles, talvez o principal, seja o racismo velado de nossa sociedade, porém explícito nos números de escolarização e de acesso ao mercado de trabalho e na vida cotidiana. Vivemos aproximadamente quatro séculos escravizados. “Vivemos” eu (negro, negra) e você (não negro, não negra). A parcela dominante da sociedade elegeu uma raça como superior e uma outra como inferior. Colocamos no plural “vivemos”, pois como já dizia Freire (2016) os homens não se fazem no silêncio, se fazem na palavra, bem como no trabalho, na ação-reflexão. Sendo assim, negros e não negros em um longo momento da história vivenciaram a contradição opressor-oprimidos. Ou seja, o que interessava para os dominantes era o ter, em detrimento do ser de outros iguais. Daí a grande desumanidade ocasionada pelo processo de escravidão, fazer dos iguais (seres humanos) seres diferentes, dadas as características de cor e fenotípicas. Assim, a justificativa é que os sujeitos desse segmento (negros) fossem diferentes, inferiores, objetos, coisas. “Precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”. (FANON, 2008, p.90)

Na historiografia, o negro foi associado à condição social de escravo, ou seja, falar do negro remetia automaticamente a falar e entendê-lo como escravo e não como sujeito que foi escravizado. Negros e escravos, nesta lógica, foram compreendidos como sinônimos, objetos. Apesar destas condições evidentes de desumanização, Nascimento (2016) nos revela que a escravidão tinha um caráter benevolente em nosso país, no sentido de que se o negro

escravizado estava naquela condição não era pelo fato de ter sido racializado, mas sim por sua condição natural de inferioridade.

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro e ignóbil sistema escravocrata desfrutou fama, sobretudo no estrangeiro, de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade (NASCIMENTO, 2016, p.59).

O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão em sua legislação, no final do século XIX. Contudo, não implementou políticas públicas por parte do Estado que proporcionasse efetivamente dignidade e condições humanas aos negros que foram escravizados e oficialmente libertos em 13 de maio de 1888. Sabemos que a Abolição viria de qualquer forma em consequência da Revolução Industrial e ampliação dos mercados consumidores. A Inglaterra pressionou o Brasil a acabar com a escravidão, assim, em 1831 ocorreu a primeira proibição do tráfico atlântico para o nosso território, posteriormente, com a Lei do Ventre Livre em 1871, grande parte da população negra já era alforriada ou “nascida livre”. Em relação aos “nascidos livres”, os senhores tinham a obrigação de criá-los até os 8 (oito) anos de idade, após esse período eles poderiam entregar a criança para o governo, mediante indenização, ou utilizar os serviços dos libertos no ventre até os 21 (vinte e um) anos de idade. Uma vez abolida a Escravidão na legislação, o Brasil passou a ter pessoas livres não brancas, na sua maioria, mas ainda assim esta parcela da população ficou entregue à própria sorte<sup>11</sup>, salvo os que, felizmente, tiveram destino diferente. Quatro séculos não são quatro dias, portanto, com o fim da Escravidão o mínimo que deveria ter acontecido seria o Estado brasileiro propiciar condições reais que integrasse o negro na sociedade, incluindo a questão do mercado de trabalho, saúde e educação. Pós-escravidão, o acesso não foi negado, mas nas palavras de Surya Barros foi sutilmente dificultado.

Assim como ter que provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (BARROS, 2005, p. 85).

---

<sup>11</sup> A população negra ficou entregue a inobservância do Estado no que concerne à plenitude da efetivação de direitos fundamentais, bem como a implementação de políticas que a atingiam desfavoravelmente, como por exemplo, a criminalização da capoeira. Para tanto, não deixou de resistir e lutar por justiça social.

Mesmo após a Abolição, os negros continuaram a não ser vistos como cidadãos por grande parte da população e até mesmo pelo próprio Estado que os mantiveram na invisibilidade. Outro agravante trata-se da própria História da Educação Brasileira, que tem uma dívida grande com os negros, pois deixou a falsa impressão de que estes, no período da escravidão, aceitaram passivamente esta condição, o que não é verdade. Várias foram as formas de resistência e luta, a saber: insubmissão às regras do trabalho, revoltas, fugas, assassinato dos senhores, quilombos, reapropriação de tradições culturais e religiosas no Brasil, como candomblé, jongo, samba, culinária, etc. Convém destacar que se tratava de outra conjuntura, outra estrutura, mas ainda assim eram formas de resistir e lutar por justiça social. Tal ausência na história da educação brasileira, no que se refere às trajetórias educacionais e escolares dos negros, deixa evidente que não são povos que não têm história, mas sim uma evidência de que fontes históricas não foram consideradas e outras até destruídas ao longo do processo de dominação.

O que é interessante, diríamos revelador, é que as políticas de branqueamento ou embraquecimento da raça durante a República, não são de conhecimento de todos, inclusive de muitos professores, embora existam pesquisas no campo histórico, sociológico e antropológico. O processo de branqueamento é carregado de dores, que vão desde o estupro das mulheres negras até a tentativa de convencimento de que apenas uma raça é digna de holofotes. Nascimento (2016) nos alerta que um dos recursos utilizados para o clareamento da população foi o estupro das mulheres negras pelos brancos, o que originou: mulatos, pardos, morenos, entre outros.

A ideologia do embranquecimento talvez seja uma das mais cruéis expressões do racismo no Brasil; primeiro, favorece a falta de identidade de uma raça imputando-lhe um outro modo de identificação que não corresponde a sua essência e, ainda, a ideologia do embranquecimento retira do cenário nacional a discussão da questão racial, visto que defende a idéia de ausência de raças e faz apologia da existência da cordialidade entre brancos e negros, excluindo a possibilidade de conflitos. Contudo, apenas o branco é sinônimo de valores positivos, desde os valores mais elementares do cotidiano, como aqueles relacionados ao status social. Se o negro quiser fazer parte do estrato superior deverá abdicar da sua raiz "inferior" e tomar-se "branco". O processo de branqueamento inclui negação das características não-nobres e adesão a valores dominantes. Essa ideologia previu o desaparecimento do negro enquanto raça, mas há um aumento do número de mestiços no Brasil, assim como um decréscimo no número de brancos e pretos (SILVA, 2000, p. 104).

Dois anos após a Abolição da Escravidão por meio do Decreto Nº 528, de 28 de junho de 1890, foram instituídas as Imigrações Europeias no intuito de servir de mão de obra para o novo modelo de produção e ao povoamento do território brasileiro. O Decreto explicitava o impedimento de “indígenas da Ásia, ou da África”. Desta forma, a população negra que

estava livre e disponível para o trabalho, não foi lembrada nas políticas de incentivo à produção agrícola e de povoamento de vastas áreas do território brasileiro.

No Congresso Internacional das Raças, que ocorreu em Londres, em 1911, o cientista João Baptista Lacerda, representante do Brasil, apresentou sua tese, que, resumidamente consistia em dizer que o Brasil resolveria o “problema do negro” pela miscigenação e que dali a 100 (cem) anos o “problema” não existiria mais. Havia os que tinham uma visão pessimista sobre a miscigenação, mas Lacerda não compunha este grupo. O grupo dos pessimistas eram influenciados pelas ideias de Arthur de Gobineau<sup>12</sup> (1816-1882) que defendia a inferioridade da raça negra e a degeneração da humanidade caso o processo de miscigenação fosse de fato implementado. Hoje o “problema” continua constituindo a maioria da população do país. O “problema” resiste.

Kabengele Munanga em uma das aulas do Curso: História e Cultura de África e Sua Diáspora<sup>13</sup>, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 06 de outubro de 2018, sabiamente enfatizou que o negro não é um problema para o Brasil, o Brasil que é um problema para o negro.

O Brasil é um problema para os negros porque apresenta dificuldades de lidar com seus traumas e assumir suas responsabilidades frente às desumanidades impostas pelo Estado ao longo da história. Um exemplo, é a incineração dos registros referentes à escravidão. De acordo com Barbosa (1988) Rui Barbosa, o então Ministro da Fazenda, ao fazê-lo tinha como intuito impedir possíveis processos de indenização por parte dos proprietários de escravos. Contudo, podemos inferir que em um plano mais amplo a referida atitude, talvez sem a intenção, culminou no descarte de boa parte da história da população negra e suas contribuições para formação da sociedade brasileira. A transição do século XIX para o século XX, por exemplo, nos revela o lugar social destinado ao negro. Um lugar que o mantém na base inferior da pirâmide social, mediante outros mecanismos de exclusão, pois o racismo se reconfigura de outra forma para manutenção do status quo.

---

<sup>12</sup> Joseph Arthur de Gobineau, nascido em 1816 na França, exerceu atividades como filósofo, escritor e diplomata. Escreveu o livro “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado no ano de 1855. Nesta obra discorre sobre a miscigenação e suas causas. A principal delas seria de levar a humanidade aos graus mais altos de degeneração intelectual e física. Uma de suas frases mais famosas é: “Não creio que viemos dos macacos, mas creio que vamos nessa direção”.

<sup>13</sup> O Curso “História e Cultura de África e Sua Diáspora” foi ministrado ao longo de sete sábados, dos meses de setembro e outubro de 2018, no Auditório G2 da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com carga horária de 54h. O curso contou com vários Mestres e Doutores na temática da Diáspora Africana e seus desdobramentos, dentre eles: Kabengele Munanga, Amílcar A. Pereira, Aline Pachamama e Katiúscia Ribeiro.

Nascimento (2016) fala do genocídio do povo negro. Não somente no genocídio no sentido de extermínio em massa, mas também nas várias formas de se “matar” um povo e sua história. Além do branqueamento da raça, destacamos aqui, a exploração da mulher negra e o embranquecimento cultural.

O racismo e a discriminação racial por muito tempo não foram vistos como um dos motivos dos baixos níveis de escolarização de negros. Na história brasileira houve uma tentativa de silenciamento a respeito disto, chamado pelos críticos de mito da democracia racial. E a figura da mulher negra (mulata), foi usada para este fim. “O mito da ‘democracia racial’ enfatiza a popularidade da mulata como ‘prova’ de abertura e saúde das relações raciais no Brasil” (NASCIMENTO, 2016, p.75).

Apesar de contraditório, as ideias eugenistas ganharam força no país e, inclusive, foram legitimadas na Constituição de 1934 e a agressividade materializada na sexualização dos corpos das mulheres negras, de certa forma serviu como argumento para o discurso nacionalista da época de que apesar de alguns conflitos convivíamos bem, negros e não negros. Convivíamos bem, sem considerar obviamente as relações de poder, privilégios para uns, prejuízos para outros, e no que tange à mulher negra, acrescentamos a violência sexual que foram submetidas no período colonial e imperial e a sexualização de seus corpos no período republicano.

O negro neste período era visto como um ser de menor capacidade intelectual. As contribuições no plano econômico, no plano cultural e até mesmo sua religiosidade foram silenciadas e/ou estereotipadas de forma que prevalecesse a cultura branca. Nascimento (2016) ressalta que o embranquecimento cultural também é uma forma de genocídio à medida que massacra uma cultura em detrimento de outra.

Ao longo do período do Estado Novo<sup>14</sup> (1937-1945) procurou-se inculcar na mente das pessoas de cá e do exterior que no Brasil não existia racismo. O sociólogo Gilberto Freyre<sup>15</sup>, autor da obra Casa Grande e Senzala, afirmava que os negros não eram inferiores biologicamente, mas em contrapartida intensificou este ideário de democracia racial. Neste contexto, as ideias de Freyre se encaixaram perfeitamente à política da época. Assim, de acordo com o senso comum, entendido aqui, com algo naturalizado pela sociedade, não

---

<sup>14</sup> O Estado Novo foi instaurado mediante ato do Presidente Getúlio Vargas, com outorga de uma nova Constituição que dentre uma de suas disposições dissolveu a Câmara dos Deputados, o Senado Federal, as Assembleias Legislativas dos Estados e as Câmaras Municipais.

<sup>15</sup> Gilberto Freyre, nascido em Recife-PE no ano de 1900, na obra Casa Grande e Senzala afasta as políticas de branqueamento do imaginário social ao consolidar a ideia de democracia racial.

tínhamos um problema racial e sim um problema social. O ideal para todo opressor é que os oprimidos aceitem a dominação. Desta forma quem ousava atacar o mito da democracia racial era tido como complexado ou algo parecido. Interessante que hoje quem o faz pode ser taxado da mesma forma. Contudo, com outra nomenclatura muito utilizada atualmente, vitimização.

O que queremos destacar aqui é que apesar do Brasil não ter implementado políticas públicas que integrassem a população negra na sociedade, existiram normatizações que privilegiaram outros grupos. Em 1968, foi sancionada a Lei Nº 5.465, de 03 de julho de 1968, que dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola e que ficou conhecida como a Lei do Boi, que foi a primeira lei brasileira a garantir cotas em universidades públicas. Tal lei não contemplava a população negra e os pobres, mas sim os filhos de fazendeiros, pois estabelecia que:

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

§ 1º A preferência de que trata este artigo se estenderá os portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União (BRASIL, 1968).

O que causa assombro é que os filhos e os netos daqueles que muito se beneficiaram com as “primeiras cotas” são implacáveis em acusações no que se refere às cotas raciais que só foram implementadas no século XXI. A Lei do Boi perdurou até 1985, quando foi revogada pela Lei Nº 7.423/1985. Contudo, hoje pouco ouvimos a respeito dos privilégios que os fazendeiros e seus filhos usufruíram, já que eram os que tinham de fato condições para manter os filhos estudando na cidade. Os pobres mantinham seus filhos por perto, na lida, trabalhando pela subsistência. Dr. Rosinha (2017), deputado paranaense, no Congresso em Foco<sup>16</sup> destaca que não lembra de ter visto ou ouvido da imprensa, seja na televisão ou no rádio, jornalistas e comentaristas discursando contra a Lei do Boi e tão pouco ter ouvido da boca de um ruralista qualquer condenação a este privilégio.

Observamos que os impasses são muitos. Quando contamos a história na perspectiva de quem deteve o poder e conseqüentemente consolidamos a epistemologia produzida pelos poderosos; quando ignoramos a ausência de políticas públicas voltadas para a população

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas%E2%80%8B-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>> Acesso em 24/01/2019.

negra e não evidenciamos as políticas públicas para outros grupos; quando não questionamos as políticas de embranquecimento; quando negamos que vivemos em uma sociedade racista, machista e desigual; quando culpabilizamos as vítimas de opressão pelas opressões que sofrem; quando aceitamos estereótipos pejorativos; quando colocamos obstáculos nos movimentos cujas propostas são equacionar as oportunidades consentimos e naturalizamos as desigualdades produzidas historicamente na sociedade brasileira. Enfim os impasses são numerosos e assustadores.

Apesar de ser importante conhecer e reconhecer que a escravidão da população negra foi desumanizante, é fundamental ir além e romper com a ideia de que o preconceito e a discriminação racial são unicamente frutos de uma herança escravagista, assim como nos alerta Hasenbalg (2005), que criticava esta mesquinha de pensamento em 1979, ano da primeira edição de seu livro intitulado “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, ao denunciar que a nossa sociedade não é um paraíso onde negros e não negros tinham as mesmas oportunidades e aceitação. Ou seja, a estrutura de nossa sociedade, constituída como tal, corroborou e corrobora para a permanência do negro na base da pirâmide social. O período de publicação do livro culmina com o período em que o Movimento Negro atacava a mesma questão. Assim, Hasenbalg aponta que é necessário não se limitar ao passado escravagista para explicar as relações raciais contemporâneas. O que estamos propondo, é mostrar que existe uma relação muito íntima entre raça, status socioeconômico e seus impactos no processo escolar, ou como já foi comum dizer que no Brasil a pobreza tem cor.

Através dos estudos de Hasenbalg (1999) com base nos indicadores de pesquisa e dos aportes de Almeida (2018), podemos constatar que o racismo e as desigualdades sociais são opressões que estão interligadas. Contudo, no nosso cotidiano naturalizamos a discriminação racial quando não nos questionamos os porquês da maioria dos negros ocuparem trabalhos considerados subalternos, como auxiliar de serviços gerais e as mulheres negras servirem como empregadas domésticas das mulheres e homens brancos, por exemplo. Não se trata de desqualificar ou não dignificar a profissão, mas utilizá-la como exemplo para entender que a reflexão não é realizada. Ou seja, a condição do negro em profissões não bem remuneradas é comum, não causa espanto, não há questionamento e reflexão sobre, assim como brancos ocuparem posições mais elevadas também é comum, não causa espanto. O que causa assombro é nos depararmos com um negro em um cargo ou posição de destaque. Um outro exemplo é quando ouvimos falas contra as cotas que classificam essa política como racismo às avessas e não como política de reparação ou discriminação positiva.

Como bem nos alerta Almeida (2018) o racismo é estrutural e estruturante, pois as relações e a organização da sociedade brasileira são pautadas nesta dinâmica. Logo, por mais que lutemos por uma educação antirracista, precisamos estar cientes que a luta não se restringe apenas às instituições. As opressões são estruturais.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia 'da escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p.41).

Bourdieu (2007) considera as disparidades escolares para além dos dons de cada aluno. É categórico ao afirmar que precisamos analisar aos processos educacionais, mas sabemos que muitas vezes o sistema escolar corrobora para a manutenção das desigualdades, e, por isso, ele sozinho não é responsável pela mobilidade social. É utopia achar que a educação sozinha transforma o mundo. Ela colabora, mas se não prestarmos atenção ela reproduzirá as desigualdades naturalizadas na sociedade, o que repercutirá na invisibilidade de sujeitos, negros, indígenas, LGBTQIA+, e tantos outros grupos marginalizados.

## **1.2 Quantos destes impasses nos impulsionaram para luta por equidade?**

Tivemos percalços em função da organização estrutural e estruturante da sociedade brasileira pautada no racismo, no machismo e na desigualdade social, mas nossas batalhas vêm de muito tempo atrás. A resistência, ou seja, a persistência e a luta na defesa da dignidade humana e dos direitos sempre estiveram presentes com o povo negro. Resistências que se materializaram. Aqui abordaremos a importância do Movimento Negro, com destaque para Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro na luta antirracista e seus impactos na educação.

Gomes (2017) nos apresenta o Movimento Negro como um educador, um ator político que gera uma nova epistemologia, ou seja, uma nova forma de conhecimento, pois as conquistas deste são frutos de lutas por direitos da população negra e da denúncia do mito da democracia racial, conseqüentemente da existência do racismo na nossa sociedade.



E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro (GOMES 2017, p.18).

Se atualmente a discussão e as pesquisas sobre o racismo acontecem com mais constância, inclusive por sujeitos que são objetos de discriminação racial, devemos ao Movimento Negro, compreendido aqui como os sujeitos conscientes e organizados em prol da luta antirracista. Luta esta que é herança de uma sabedoria que vem de longe (da ancestralidade).

No final do século XIX e início do século XX, surge em São Paulo, a imprensa negra. “A imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre raça e as condições de vida da população negra” (GOMES, 2017, p. 29).

A imprensa negra com suas publicações rompe com o imaginário de que os negros eram inferiores, corroborando para reflexão acerca da condição do negro na sociedade e destacando em muitos de seus exemplares a possibilidade da ascensão social pela educação. Composta basicamente por homens, os dois jornais de mais destaques foram o Progresso e o Clarim da Alvorada, e este último tinha caráter literário, noticioso e humorístico. Contudo, ao final da década de 1920, este veículo de comunicação, tornou-se um canal de luta contra o racismo. Foi através deste instrumento que ocorreu a denúncia da situação da Guarda Civil de São Paulo, onde negros não eram aceitos.

Domingues (2007a) destaca que havia uma predominância de homens, poucas eram as mulheres que compunham a imprensa negra. O papel social da mulher foi construído historicamente com base em comportamentos pré-definidos: ser mãe, companheira e submissa ao marido. O próprio Clarim da Alvorada corroborou com esta visão mediante algumas de suas publicações.

Em 1930 chegava ao fim a República Velha<sup>17</sup> (1889-1930), período denominado assim por Getúlio Vargas, e no ano seguinte foi criada, na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) que ganhou vários Estados brasileiros, dentre eles o Rio de Janeiro, atingindo um número significativo de filiados. Consistia em dar assistência à população negra, além de estabelecer trabalhos socioeducativos. Foram ferrenhos em denunciar as teses

---

<sup>17</sup> O período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930, foi denominado pelo então Presidente Getúlio Domelles Vargas como período da República Velha.

do racismo científico, ou seja, a ideia que negros e mulatos eram seres fadados ao desaparecimento através das políticas de embranquecimento (miscigenação). Uma das estratégias utilizadas para fazê-lo era o jornal “A Voz da Raça”.

Aqui destacamos novamente a figura da mulher negra, contudo, com uma participação mais incisiva. As “frentenegrinas” como eram chamadas tiveram um papel importante na Frente Negra Brasileira, apesar de algumas considerações serem necessárias. Se a população negra teve obstáculos para se integrar à sociedade, quando pensamos separadamente na figura da mulher negra, podemos inferir que esta sofreu opressões até por parte dos oprimidos.

Com o fim da escravidão, [...] as mulheres não assumiram ocupações ideais ou compensadoras; elas tinham que se contentar com os empregos domésticos, principalmente junto às ‘famílias tradicionais’. Submetidas a um regime de exploração, as mulheres negras ainda tinham que cuidar dos filhos, manter o cônjuge (ou amásio), comprar os mantimentos, pagar o aluguel, enfim, arcar com as despesas domésticas (DOMINGUES, 2007a, p. 354-355).

Domingues (2007a) destaca dois organismos internos com recorte de gênero. São eles: Rosas Negras e a Cruzada Feminina. Porém, nos adverte que as mulheres negras ocupavam papéis limitados e que os homens as designavam para tais papéis por considerá-los de menor importância. Ao refletirmos sobre os relatos de Domingues, fica evidente que as opressões se interligam, estão entrelaçadas.

O primeiro agrupamento feminino da FNB – As Rosas Negras – era uma comissão (departamento) de mulheres que se vestiam de branco, usavam luvas e ostentavam uma rosa preta no peito, daí o nome Rosas Negras. Presidida por Benedita Costa, a comissão era responsável pela organização de saraus e festivais ‘litero-dramáticos e dançantes’ (DOMINGUES, 2007a, p. 360).

Já o segundo agrupamento das mulheres negras que compunham a Frente Negra Brasileira, foi a Cruzada Feminina, que tinha dentre as atribuições, manter os trabalhos beneficentes, auxiliar no orçamento de provimento de material escolar para os cursos de formação social, organizar biografias dos fundadores da FNB, bem como estimular o aumento do número de assinantes do jornal A Voz da Raça. A comissão tinha uma preocupação com a questão educacional e cultural. Tendo em vista que a maioria dos alunos eram carentes, várias foram as estratégias utilizadas para se conseguir recursos para custear os auxílios a que se propunha, o principal deles as rifas vendidas pelas mulheres negras.

Apesar da visão construída socialmente sobre a figura feminina, a Frente Negra Brasileira proporcionou à mulher algum espaço e uma certa valorização, ainda que limitada, se verificada historicamente de outros pontos de vista. A mulher foi oradora, disputou

concursos de beleza e contribuiu de forma significativa para a educação e escolarização de outros negros e negras.

Devemos tecer os devidos elogios ao tratamento dado à mulher negra na Frente Negra Brasileira, como também tecer as críticas ou reflexões acerca da própria relação à estética e produção dos artigos e contos publicados. Se por um lado as mulheres negras participaram de concursos de beleza, de outro, mulheres e homens foram orientados sobre como se vestir para se adequar ao modelo branco. Se por um lado redigiram artigos e contos, muitas vezes estes não tinham um recorte das condições, as quais eram vistas pela sociedade e reforçavam os estereótipos historicamente construídos, como nos diz Domingues “Na coleção de *A Voz da Raça* foram encontrados apenas 16 artigos e contos de autoria delas, alguns reforçavam a representação estereotipada da mulher negra” (2017a, p.366). Atualmente tais estereótipos persistem, mas as discussões acerca deles estão mais acentuadas, o que podemos considerar voos com fins libertadores.

Com a implementação do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira que no ano anterior transformou-se em partido político deixou de existir, pois Getúlio Vargas com o golpe extinguiu os partidos. A FNB trouxe reconhecimento para população negra ao acreditar que, mediante a cultura e educação, o negro conseguiria se estabelecer e abriu espaço para a mulher negra, um espaço restrito com base no ideário do papel social desta na sociedade. Mesmo com estes percalços, a mulher negra foi fundamental para o desenvolvimento dos objetivos da Frente Negra Brasileira. Portanto, a mulher negra é uma categoria que deve ser visibilizada visto que suas contribuições na luta antirracista não são pequenas.

Durante o período do Estado Novo, as reivindicações do Movimento Negro diminuíram consideravelmente devido à repressão. DOMINGUES (2007b) lembra que “com a queda da ditadura ‘Varguista’ na cena política do país, o Movimento Negro organizado, ampliou seu raio de ação”. (p.108). Apesar da ampliação no que tange à consciência de que a discriminação racial culmina em desigualdades e preconceitos, a força não era tão forte como antes. Contudo, em 1944, no Rio de Janeiro, foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN) e uma de suas lideranças foi Abdias do Nascimento<sup>18</sup>. A proposta era propiciar e subsidiar as atividades cênicas dos atores e atrizes negros.

---

<sup>18</sup> Abdias do Nascimento, nascido em Franca-RJ no ano de 1914, foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e um dos grandes ativistas dos direitos civis e humanos em prol da população negra. Participou da Frente Negra Brasileira, auxiliou o Congresso Afro Campineiro realizado em 1938, foi preso por resistir agressões de cunho racial, mas ao sair da prisão tempos depois criou o Teatro Experimental do Negro em 1944.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um carácter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007b, p. 109).

O TEN propiciou à população negra condições socioeducativas ainda mais substanciais que o Estado brasileiro. Porém, com a efetivação de mais repressão o TEN ficou descaracterizado e em 1968 foi extinto.

Com a Ditadura Militar (1964-1985) um novo período de repressão é implementado no Brasil e, apesar da dificuldade das pautas com carácter progressista, o Movimento Negro, a partir de 1970, intensificou as denúncias sobre a questão racial, ressaltando que a desigualdade não é somente fruto de uma herança escravagista, mas sim da ausência de políticas de integração do negro na sociedade.<sup>19</sup>

Conforme destacamos, a raça como uma construção social racializou os seres humanos negros como inferiores, no entanto, o Movimento Negro não excluiu o termo raça, mas o ressignificou, retirando-lhe a inferioridade e dando-lhe poder, mostrando sua força e potência. Ao fazê-lo, rompeu com a naturalização dos estereótipos associados à figura do negro: o sujo, o preguiçoso, o marginal, o incapaz, etc. As contribuições do Movimento Negro são inegáveis, inclusive para que, a ausência do negro, em espaços de poder, em instituições, seja questionada. Muitas de nossas escolas foram e são cúmplices de tais processos. Logo, a luta pela reeducação das relações étnico-raciais é primordial, pois o racismo no Brasil apesar de ter especificidades distintas dos EUA, por exemplo, onde chegou a existir segregação por lei, nunca foi uma democracia racial onde todos têm oportunidades iguais.

Gomes (2017) destaca que até a década de 80 o discurso do Movimento Negro era mais universalista. Contudo, ao perceberem que o carácter universalista continuava não atendendo às demandas da população negra o discurso ganha uma nova essência, passa a reivindicar ações afirmativas que já eram discutidas, mas com pouca veemência.

Em 1978 é criado o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), que no ano seguinte passa a ser chamado de Movimento Negro Unificado (MNU). O

---

<sup>19</sup> Lembramos que conforme destacamos, anteriormente, Hasenbalg (2005) também ressaltava este pensamento no final da década de 70.

Movimento Negro hoje tem várias ramificações, correntes diversas, mas o importante é que os voos continuam sendo almejados.

Com a Constituição de 1988 o racismo se torna crime a ser punido com pena de prisão. Posteriormente era regulamentado pela Lei Nº 7.716/89, denominada Lei Caó por ser do deputado Carlos Alberto de Oliveira. O trato em relação ao racismo teve significativo avanço, pois a Lei Afonso Arinos de 1951 tratava o mesmo como contravenção penal, passível apenas de multa. Em relação à educação, propriamente dita, os avanços legais são muito bons, e a educação passa a ser um direito de todos. O que precisamos descobrir é que todos são estes?

Graças ao Movimento Negro e suas reivindicações em relação ao acesso e permanência dos negros nas escolas, o Estado se viu obrigado a agir. O acesso está garantido em lei atualmente, mas continuamos lutando pela permanência e a qualidade. A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, foi de extrema relevância.

Nossa legislação educacional atual, a LDBEN Nº 9.394/1996, estabelece a educação como um direito público subjetivo, ou seja, o Estado deve garantir este direito a todo indivíduo, podendo ser responsabilizado se não o fizer. Sendo assim, a educação é um direito social que abrange o coletivo e é permeada de complexidades. Algumas complexidades geraram conquistas, fruto de muitas lutas e resistências e uma delas é a Lei Nº 10.639/2003.

A Lei Nº 10.639/2003 altera a LDBEN Nº 9.394/1996 nos seus artigos 26 e 79 ao tornar obrigatória a inclusão no currículo oficial o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”. O texto da lei é sucinto, trata exclusivamente da obrigatoriedade e explicitação do conteúdo programático. A Lei Nº 10.639/2003 vem resgatar a luta e a cultura do povo negro, além da contribuição para sociedade brasileira nas áreas social, econômica e política. Os conteúdos devem, nesta perspectiva, ser ministrados no âmbito de todo currículo, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira. Por fim, a Lei inclui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A implementação da Lei Nº 10.639/2003 é fruto dos movimentos sociais, especialmente, o Movimento Negro que reivindicavam que a cultura negra fosse valorizada, ou seja, é uma conquista, pois restabelece o diálogo com as questões raciais e as contribuições dos negros para a formação da sociedade brasileira, deixando de restringi-los apenas à mão de obra, submissão e passividade. Já a Resolução Nº 1/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana estabelecessem que é necessário ressignificar as relações dentro dos espaços escolares, pois as questões raciais estão presentes durante todo o ano e não apenas em datas específicas.

Já na apresentação do documento existe a confissão de que o Brasil, ao longo de sua história estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem, alertando para a necessidade da inclusão social.

As Diretrizes fazem menção aos professores para que sejam propostos a estes aprofundamentos de estudos. Isto é primordial já que muitos nunca pensaram a respeito de questões de cunho étnico-racial serem debatidas dentro da sala de aula. Infelizmente, muitos tratam os “problemas” como casos isolados ou brincadeiras sem importância e não como prática de uma sociedade constitucionalmente democrática e verdadeiramente excludente.

O art. 5º das Diretrizes estabelecem que:

Art. 5º: Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2014).

Nesta perspectiva as Diretrizes corroboram para um entendimento que as questões de cunho étnico-raciais são de interesse de negros e não negros, e da importância de que os professores tenham propriedade dos conteúdos a serem transmitidos. Com a Lei Nº 10.639/2003 os debates acerca das questões raciais se expandiram, ainda não o suficiente ao nosso ver, mas este passo, juntamente com outros na busca pela equidade, é fundamental.

O Estado tem responsabilidades já que permitiu a escravidão de povos que foram retirados de sua matriz e após o fim do período escravocrata não ofereceu subsídios para que esta parcela da população tivesse acesso à educação, à saúde e ao emprego.

O Estado efetivamente cria políticas públicas quando pressionado pelos movimentos sociais. Hoje temos as conturbadas ações afirmativas<sup>20</sup>. Conturbadas, pois parcela

---

<sup>20</sup> A Lei 12711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Tal legislação estabelece a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, bem como fixa reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Na esfera estadual a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj, foi pioneira na implementação das cotas, mesmo com as dúvidas e críticas iniciais no que tange às ações afirmativas. (Lei 3.708/2001 instituiu cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense).

significativa da população ainda é contra, talvez por não as entenderem como necessárias na perspectiva da equidade, de reparação.

[...] Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

As palavras acima nos levam a reflexão de que é fundamental entendermos igualdade e diferença na perspectiva de darmos um tratamento justo aos distintos indivíduos. Nem sempre iniciar sua trajetória de um mesmo ponto de partida é justo para uma parcela da sociedade que por séculos foi subjugada. Por isso, as ações afirmativas dirigem atenção especial ao indivíduo ou grupo de indivíduos que, raras vezes, recebeu a atenção que o Estado deveria ter dado. Logo, as ações afirmativas têm caráter reparatório.

O Estado, além de garantir igualdade, precisa garantir possibilidades, pois do contrário seria apenas uma igualdade formal. Para atender um número maior de indivíduos, o Estado pode fazer uso de políticas de cunho universalista, seja de natureza estrutural ou pontual, ações afirmativas que atinjam determinados grupos sociais ou atribuindo certa vantagem, por tempo limitado, a fim de que superem desigualdades decorrentes de situações históricas específicas, respectivamente. Nesta lógica Daniela Ikawa pontua:

O princípio formal de igualdade, aplicado com exclusividade, acarreta injustiças [...] ao desconsiderar diferenças em identidades. [...]

Apenas o princípio da igualdade material, prescrito como critério distributivo, percebe tanto aquela igualdade inicial, quanto essa diferença em identidade e contexto. Para respeitar a igualdade inicial em dignidade e a diferença, não basta, portanto, um princípio de igualdade formal. [...]

O princípio da universalidade formal deve ser oposto, primeiro, a uma preocupação com os resultados, algo que as políticas universalistas materiais abarcam. Segundo deve ser oposto a uma preocupação com os resultados obtidos hoje, enquanto não há recursos suficientes ou vontade política para a implementação de mudanças estruturais que requerem a consideração do contexto, e enquanto há indivíduos que não mais podem ser alcançados por políticas universalistas de base, mas que sofrem os efeitos, no que toca à educação, da insuficiência dessas políticas. São necessárias, por conseguinte, também políticas afirmativas. [...]

As políticas universalistas materiais e as políticas afirmativas tem [...] o mesmo fundamento: o princípio constitucional da igualdade material (IKAWA, 2008, p. 150-152).

No art. 2º da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da ONU, ratificada pelo nosso país em 1968, já encontramos uma proximidade do entendimento sobre as ações afirmativas e os seus objetivos.

Os Estados-partes tomarão, se as circunstâncias o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, medidas especiais e concretas para assegurar, como convier, o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos, com o objetivo de garantir-lhes, em condições de

igualdade, o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essas medidas não deverão, em caso algum, ter a finalidade de manter direitos desiguais ou distintos para os diversos grupos raciais, depois de alcançados os objetivos, em razão dos quais foram tomadas. (ONU, 1965).

As ações afirmativas não possuem a pretensão de serem eternas, e sim a pretensão de, ao alcançarem o objetivo, serem findadas. Contudo, ainda precisaremos muito delas, pois nosso contexto político e econômico, nosso senso comum, ainda está arraigado de práticas excludentes.

Tais ações não modificaram a estrutura desigual deste país, mas já fizeram diferença na vida de muitas pessoas. Alguns dos primeiros cotistas da UERJ, em entrevista<sup>21</sup> realizada pela Revista Época/Globo, refletiram sobre o sucesso do programa depois de 15 (quinze) anos. O relato destas pessoas, que ingressaram na universidade mediante a implementação das cotas, desmistifica o principal equívoco relacionado às ações afirmativas: a ausência de capacidade. Josilene, psicóloga, uma das entrevistadas destaca que para obter a aprovação, tinha aulas pela manhã no pré-vestibular, à noite na escola, e ao voltar para casa, continuava estudando, não raro até a madrugada. Ou seja, entrou por ter estudado. Capacidade não lhe faltou! Os relatos demonstram que o acesso a este lugar, gerou melhora na autoestima e propiciou ascensão social, como destacam as entrevistadas. Para Clarissa França, advogada, a educação, mais que um instrumento de ascensão social, foi uma forma de sobrevivência e de reconhecimento de sua identidade racial. Contudo, Luciana Ventura, engenheira, outra entrevistada, sinaliza as dificuldades iniciais em virtude da não aceitação de outros alunos, que consideravam uma injustiça pessoas terem entrado em virtude da cota. Destaca ainda que fora os conflitos teve uma vida acadêmica distinta de boa parte dos não cotistas, pois teve que recuperar lacunas educacionais, o que significava estudar aos finais de semana e levar um livro a tiracolo quando ia à praia.

O Professor Luiz Augusto Campos do Instituto de Estudos Sociais e Políticas da UERJ (IESP-UERJ) ratifica o exposto em sua fala ratifica o exposto por Luciana no que se refere aos conflitos, inclusive sinalizando a incidência de atos de vários departamentos da universidade ainda em 2001. De acordo com ele, e como nós podemos perceber o mérito lamentavelmente sustentou e ainda sustenta as críticas entorno das cotas.

A entrevista traz um dado importante relacionado à elevação de pessoas negras na universidade: “Segundo dados do IBGE, o número de universitários negros saltou de 5,5% em

---

<sup>21</sup> Matéria na íntegra disponível em: <<https://epoca.globo.com/primeiros-cotistas-da-uerj-refletem-sucesso-do-programa-15-anos-depois-23595995>> Acesso em 01/05/2019.



2005 para 12,8% em 2015, mas ainda continua longe dos 26,5% alcançados pela população branca” (ROCHA, 2019)<sup>22</sup>. Tais dados ratificam a necessidade das ações, e revelam que o que está em falta não é capacidade, mas oportunidade equânime e combate ao racismo institucional.

Almeida (2018) destaca três concepções de racismo, a saber: individualista, institucional e estrutural. A primeira, segundo ele, concebe o racismo como uma espécie de “patologia” de um indivíduo ou grupo de indivíduos a ser combatida com as penas legais; por ser entendido como uma patologia (uma doença), muitas vezes se falseia que não se trata de racismo e sim de uma anormalidade do agressor. A segunda, que queremos destacar neste ponto, está intimamente relacionada à matéria, na medida que a presença da população negra nas universidades antes das ações afirmativas era minúscula, pois não esbarrar com estudantes negros em universidades também é racismo. Edna, nossa entrevistada, viveu esta experiência na época que cursava a graduação na UERJ, mas por uma dada razão foi visitar o curso de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As únicas negras eram ela e a amiga (as visitantes).

O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (ALMEIDA, 2018, p.29).

Os dados apresentados na matéria apontam significativa melhora no ingresso da população negra nas universidades, portanto, é inadmissível resumir as ações afirmativas a “coitadismo”, “vitimismo” e tantos outros “ismos” fabricados para impedir a diversidade e manter a hegemonia de apenas um grupo racial em espaços de poder. A terceira concepção, já vimos destacando ao longo deste trabalho, trata-se da estrutural.

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36).

A estrutura social, compreendendo as relações políticas, econômicas, ideológicas, jurídicas e sociais, corrobora para a manutenção e sustentação do racismo. Partindo do entendimento acerca das concepções de racismo apresentadas por Almeida (2018), é possível compreender o porquê de grande parte da sociedade, e até da escola, parecer ainda não ter

---

<sup>22</sup> No capítulo 3 veremos pesquisa referente às Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizada pelo IBGE referente ao ano de 2018 e divulgada em 2019 que apesar de apresentar uma nova informação sobre as universidades públicas não faz com que deixemos de cobrar por oportunidades equânimes.

entendido a necessidade de se discriminar positivamente grupos socialmente desprivilegiados. O que é uma lástima, pois as questões raciais, assim como tantas outras questões envolvendo grupos socialmente discriminados, precisam do apoio de todos. O problema racial não é um problema só do negro, é da sociedade. O ranço escravista precisa ser combatido por todos.

É inegável que tivemos avanços. O Brasil, por exemplo, é signatário de várias convenções, dentre elas a Convenção de Durban ocorrida na África do Sul que trata da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A referida Conferência foi inspirada na luta do povo da África do Sul contra o Apartheid, na luta pelo respeito à dignidade humana e na luta pelo respeito à democracia, valorizando a igualdade e a justiça. Ser signatário, significa que o Brasil subscreveu o documento, concordando com o conteúdo deste.

O destaque dado aqui a Conferência de Durban se dá porque esta trata especificamente do combate a opressões estruturais. Na Declaração referente à Conferência fica evidente que as teorias de superioridade de uma raça sobre outras, praticadas durante o período colonial, ainda se perpetuavam. Isto até 2001, ano da Conferência. Contudo, ousamos afirmar que se perpetuam até hoje. Neste documento também destacam que não denunciar práticas desumanizantes é incentivar sua perpetuação.

Nas questões gerais do documento fica nítido, tanto na Declaração, quanto no Programa de Ação que as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, indivíduos ou grupos de indivíduos, são ou tem sido negativamente afetados, ou seja, subjugados ou alvo de flagelos. Neste sentido, a Conferência dialoga com as questões de humanização. Nela fica evidente que não existe superioridade racial e que afirmar tal disparidade é moralmente condenável e socialmente injusto.

Na Conferência são apresentadas origens, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, além das medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação de tais práticas desumanizantes. Dentre tantas medidas fundamentais estão no âmbito nacional que os Estados implementem políticas e planos de ação nacionais, bem como formulem, reforcem, promovam e implementem políticas legislativas e administrativas eficazes para combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

A Conferência de Durban foi realizada antes da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, portanto, além da pressão dos movimentos sociais, a realização desta contribuiu para que o Estado brasileiro implementasse políticas públicas e hoje tivéssemos expressado em lei a

obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira. Nossos currículos agradecem! Graças à referida Conferência e uma série de reivindicações de grupos organizados foram planejadas reparações e outras medidas eficazes em âmbito nacional, regional e internacional. Estamos avançando, na busca pela equidade, não podemos retroagir!

As políticas públicas implementadas até aqui, deram alguns passos em direção a mostrar responsabilidade do Estado junto à população negra. Hoje, porém, vivemos um tempo de incertezas, pois o discurso nacional está cada vez mais impetuoso na expectativa de inverter os fatos para maquiagem a condição do negro na sociedade brasileira. Infelizmente, na nossa sociedade constitucionalmente democrática e verdadeiramente excludente, a cota que mais incomoda é a cota de cor, mas isso não deve ser impedimento e nem motivo de desânimo. Devemos fazer bem o que hoje é viável, ou seja, fazer o que é possível da melhor forma possível, o inédito viável, utilizando as palavras de Paulo Freire (2016). Lidamos o tempo todo com situações limites, mas resistir e lutar por equidade é necessário.

Questões de cunho racial não devem deixar de ser discutidas e problematizadas ou só passadas superficialmente nas datas destinadas pelo calendário escolar. As marcas da discriminação estão presentes ainda hoje, é de extrema importância que não esqueçamos dos apontamentos de Paulo Freire que entendia educação como um processo amoroso, que valorizava a problematização ao invés do simples depósito de informações. Era contrário a uma educação bancária onde o discente só recebe informações e não dialoga. Apesar da certeza de que a escola não se basta, de que sozinha não consegue dar conta de todos os problemas, ela não deve e não pode reproduzir desigualdades. Caetano e Silva, diferenciam humanismo de humanização:

Em nosso entendimento, relacionamos o humanismo aos diversos modos de ser e de viver, que se expressam em todos os espaços sociais, inclusive o escolar. Já à humanização associamos, mais especificamente, as condutas que são praticadas e que, de certo modo, moldam o humano que há em nós (CAETANO; SILVA, 2017, p. 47).

Precisamos rever nossas condutas enquanto educadores a fim de não permitirmos que práticas desumanizantes se estabeleçam no ambiente escolar e nas nossas relações. Devemos fazer o possível, da melhor forma que pudermos, na expectativa que nosso “inédito viável” seja poderoso.

Pensar criticamente acerca das questões sociais é fundamental, daí a importância do diálogo. Palavra verdadeira que se converte em práxis. Freire (2016) já nos dizia que sem amor ao mundo e aos homens, sem humildade, sem fé, sem confiança e sem esperança não há

diálogo. Que nossas relações sejam pautadas nestas condutas humanizantes e nos levem a um pensar autêntico, que além de verdadeiro não subestime e menospreze a dignidade humana de nenhum grupo social.

### 1.3 E o que nos dizem os números?

A organização da sociedade brasileira e as legislações nos revelam que a população negra, por muitíssimo tempo, foi expurgada dos direitos civis, direitos estes dados a todo cidadão. E os indicadores de pesquisa, comprovam que tais afirmações possuem argumentos sólidos.

Fanon (2008) nos alerta que uma sociedade é racista ou não é. Se não entendermos isto, muitos problemas permanecerão encobertos. Ele nos faz refletir sobre a estrutura das sociedades e como um homem inferioriza e menospreza outro homem, o racializando. Silvio Almeida em uma brilhante palestra realizada em 2018, no Centro de Formação da Vila –SP<sup>23</sup>, ressalta que não é o racismo que cria a raça, mas sim o racista e a raça legitima os problemas sociais. As apreciações de Fanon e Almeida são muito relevantes para compreendermos que a raça exerce uma relação de poder construída historicamente.

Edna, nossa entrevistada, ao ser indagada durante o questionário exploratório sobre qual momento da vida reconheceu sua identidade racial e se alguém a influenciou, relatou: “Não me lembro de ter tido uma tomada de consciência a partir de uma situação específica, mas o olhar discriminatório do outro vai mostrando o que é ser negro num mundo racista” (EDNA, 50 anos). A fala de Edna exemplifica bem as apreciações de Fanon e Almeida sobre as construções sociais que inferiorizam, desprivilegiam e marcam negativamente a figura de negros e negras.

Recorreremos, neste momento, à análise dos indicadores de pesquisa a fim de refletirmos se os números expressam as desumanidades que estamos apontando. Paixão e Carvano (2008), ao discorrerem sobre censo e demografia, fazem um panorama sobre a variável racial nos censos brasileiros de 1872 a 2000. Ressaltam que a variável raça aparece

---

<sup>23</sup> Silvio Almeida aborda a História da discriminação racial na educação brasileira. O vídeo referente a palestra está disponível no You tube. Para ver na íntegra: <[https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw)> Acesso em 24/01/2019.

pela primeira vez em 1872 em todo o Brasil, e que este por se dar próximo de um momento de transição de modelos econômicos (escravocrata para capitalista) pode ser considerado moderno. O recenseamento da raça se deu nas seguintes categorias: Brancos, Pretos, Pardos e Caboclos.

Em 1890, o recenseamento da raça se deu nas seguintes categorias: Brancos, Pretos, mestiços e Caboclos. Cabe ressaltar que já não éramos mais um país legalmente escravocrata e que as ideias eugenistas começavam a se propagar. Paixão e Carvano (2008) destacam que, neste censo, informações relevantes deixaram de ser evidenciadas no que se refere aos grupos sociais, como ocupação e escolaridade. Por que será? Ousamos dizer que talvez seja mais um dos impasses que compõem a nossa história pelo fato de não querer deixar transparecer a negligência do Estado no que tange à população negra e à composição do quantitativo populacional de negros, visto que o censo anterior, de 1872, se somado o número de pretos, pardos e caboclos livres, que se autodeclaravam como tal, ou escravos classificados pelos donos, estes eram maioria.

De 1900 a 1920, a variável raça não foi coletada sob a justificativa do quesito étnico-racial não apresentar resultados substanciais, principalmente no que se referia aos mestiços. Supomos que os motivos sejam os mesmos: encobrir a presença do negro por um determinado tempo para que as ações voltadas para o clareamento da população surtiram efeitos.

Em 1938, é fundado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o recenseamento de 1940 é realizado por este, não fazendo mais menção a raça e sim a cor.

Todavia, ainda operando com antigas terminologias, prosseguiu trabalhando com categorias Branca, Preta e Amarela (incluída devido o aumento da imigração), e identificou como pardos todos os casos que não se adequassem as categorias anteriores ou os que não responderam ao quesito. O censo de 1950 manteve a classificação do censo anterior, sendo que a categoria parda voltou a aparecer no questionário como um item específico, no caso expressamente designando todos aqueles que se identificavam enquanto mestiços (mulato, cafuzo, mameluco, etc; e todos os indivíduos pertencentes a grupos indígenas). (PINTO, 1996 apud PAIXÃO; CARVANO, 2008, p.38)

De acordo com Paixão e Carvano (2008) em 1960, inovamos ao utilizar uma amostra de 25% do total dos domicílios. Contudo, existem críticas pertinentes de que deixou de cobrir todo universo entrevistado. O recenseamento foi realizado com base nas seguintes categorias: Branca, Preta, Amarela e Parda. Já em 1970, mais uma vez, o quesito cor foi excluído com o pretexto da miscigenação novamente. Claro que não podemos menosprezar o contexto político e econômico de repressão que vivíamos aqui.

Como já destacamos, o Movimento Negro foi fundamental na denúncia do mito da democracia racial, bem como pesquisadores como o sociólogo Florestan Fernandes que influenciados pelos resultados das pesquisas financiadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) nos anos de 1950, colaboraram para a delação da desigualdade racial no Brasil. Contudo, durante os períodos de repressão algumas ações foram restritas, afinal lideranças e pesquisadores críticos à realidade racial brasileira foram perseguidos e cassados.

No Pós-Segunda Guerra Mundial tais pesquisas passaram a ter este apoio da UNESCO por se acreditar que o Brasil fosse um país democrático no que tange à questão racial, mesmo com as controvérsias do incentivo ao branqueamento. Como diz o dito popular “atiraram no que viram e acertaram no que não viram”, pois, as pesquisas reforçaram as críticas e as denúncias do Movimento Negro.

Em 1980, a variável cor retorna, graças ao Movimento Negro e aos pesquisadores que foram perseguidos, mas que imbuídos de esperança visto o contexto de redemocratização retomam com força as denúncias quanto às desigualdades sociais e ao racismo. Em 1991, foi incluída a categoria indígena. E, neste mesmo ano, a amostra por domicílios foi reduzida para 10%. O recenseamento foi realizado com base nas seguintes categorias: Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena. Em 2000, permaneceu os moldes de 1991, assim como o ano 2010.

As análises de Paixão e Carvano (2008) nos permitem constatar que os indicadores de pesquisa são relevantes para a discussão posta aqui, mas que até estes foram influenciados pela estrutura social, política e econômica brasileira. Os períodos em que as variáveis étnico-raciais não foram inclusas ou os recenseamentos não foram realizados nos fazem refletir sobre a inobservância do Estado e suas consequências, bem como reafirmar a importância das mobilizações dos movimentos sociais.

Uma outra contribuição importante de Paixão e Carvano (2008) é o fato de apontarem que a classificação de cor ou raça são antes sociais que biológicas. Ou seja, as variações regionais no Brasil fazem com que um indivíduo possa ser considerado negro em um Estado e branco em outro. Como exemplo, temos o jogador de futebol Roberto Carlos, que era considerado não negro por grande parte dos brasileiros, até jogarem uma banana no campo de futebol e este ser vítima de racismo na Rússia, ocasião que jogava no Anzhi Makhachkala contra o Krylia Sovetov, situação que comprova que o racismo à brasileira, assim chamado por apresentar peculiaridades, também opera por gradações, de acordo com a intensidade da

cor da pele, das marcas raciais e não tanto como países historicamente segregacionistas em que basta uma gota de sangue não branco para discriminar, separar. Acrescido a isso, no nosso país, o processo de mobilidade social ascendente, muitas vezes, produzia e produz um “branqueamento” ideológico das pessoas, independentemente dos reais traços fenotípicos de cada um.

Feitas as ponderações que consideramos importantes no que se refere aos indicadores de pesquisa, analisaremos outros vieses, lembrando que neste trabalho estamos considerando negros e negras, os brasileiros que se autodeclararam pretos e pardos.

Hasenbalg (1999) e (2005), afirma e comprova, mediante a análise dos indicadores de pesquisa, que as desigualdades sociais e econômicas entre negros e não negros resultam de ausência de oportunidades de direitos, e não somente fruto de herança escravagista e muito menos a inclusão destes indivíduos em classes sociais distintas. Nas suas pesquisas utiliza os termos brancos e não brancos (pessoas de cor), portanto em alguns momentos estas nomenclaturas também serão utilizadas aqui para designar a população branca e a negra (não branca, incluindo pretos e pardos).

Hasenbalg (2005) ressalta que a região sudeste recebeu mais imigrantes que as demais. Ele nos aponta que as pessoas de cor<sup>24</sup> declinaram de 49% em 1872 para 16% em 1950 no Sudeste, já o resto do país experimentou um processo de branqueamento mais lento durante o mesmo período. Logo, o processo de branqueamento, oriundo da miscigenação, modificou a composição racial da população.

Apesar deste declínio no que se refere à população de cor, fruto das estratégias governamentais, que plantaram, regaram e alimentaram a classificação das pessoas como mais e menos importantes, mais e menos dignas de direitos civis e mais e menos capazes intelectualmente, o somatório de pretos e pardos hoje ainda é superior ao número de brancos. Brancos que desde sempre foram detentores de privilégios socioeconômicos.

Sabemos que o Estado, bem como as instituições dele provenientes, inclusive as escolas, infelizmente, na maioria das vezes reproduzem implicitamente desigualdades, com as mais indecorosas justificativas: mérito, incapacidade intelectual, preguiça e tantos outros estereótipos pejorativos. Contudo, apesar das inconsistências no que se refere aos indicadores de pesquisa estes nos dão um norte em relação à discriminação e desigualdade racial no Brasil.

---

<sup>24</sup> Foi mantida a expressão “pessoas de cor” para respeitar o termo utilizado nos trabalhos de Hasenbalg. Portanto, destacamos que neste trabalho estamos utilizando a nomenclatura negro.

Abaixo segue o quadro com a distribuição comparativa da população, por cor ou raça nos períodos de 2012 e 2016.

Tabela 1 – Distribuição da população, por cor ou raça: Brasil 2010 – 2016.



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, DPE.

No quadro acima retirado da Agência de Notícias do IBGE, observamos que houve uma queda das pessoas que se autodeclararam brancas e um aumento das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas entre os anos de 2012 e 2016.

A população brasileira composta por 205,5 milhões em 2016 já apresentava avanços no que se refere à autodeclaração, o que acreditamos ser fruto dos movimentos sociais que enaltecem a negritude e colaboraram para que muitos assumissem sua condição e se percebessem como negros. O presente quadro também nos permite ratificar que a junção de pretos e pardos constitui a maioria da população brasileira.

Após as políticas de branqueamento, a população branca por muito tempo foi predominante no quantitativo populacional, sem considerar, em alguns recenseamentos, a junção de pretos e pardos, que aqui estamos fazendo para nomear os negros. Nascimento (2016), com base no censo de 1950, nos informa que a população do país somava 51.944.397 milhões, com a seguinte distribuição: brancos somavam 61,6% e negros e mulatos 37,6%. Já no que se referia à distribuição ocupacional, era gritante a diferença entre as raças: 82,66% de empregadores brancos e 15,5% de empregadores negros, com destaque para observação feita por Nascimento de que a significação econômica no caso dos negros era muito pequena. Por fim divulga também os dados referentes à distribuição educacional, onde mais uma vez é nítida a diferença no ensino elementar, secundário e universitário: brancos 90,2%, 96,3% e 97,8% e negros 6,1%, 1,1% e 0,6%, respectivamente.

Podemos observar que as políticas de branqueamento surtiram efeito, mas também podemos refletir se de fato os resultados dos censos de 1950, bem como os demais, não



sofreram influências de declarações motivadas pela conjuntura que se apresentava, já que existia uma ideologia que o bonito, o capaz, o predominante era o branco. Nesta lógica, podemos inferir que os negros, ainda que involuntariamente, foram conduzidos a se autodeclararem brancos. Pensemos, naquele mulato de pele clara, o que seria mais conveniente? Declarar-se branco ou pardo/negro, em uma nação que o tempo todo reforça a beleza e a capacidade associadas aos padrões europeus?

Freire (2016) já nos alertava sobre a aderência ao opressor. Ser branco e ser negro era e é, uma condição social de vantagens ou desvantagens. Em 2016, como é possível perceber no quadro acima a população que se autodeclara parda é maior (0,1%). Uma diferença muito pequena, mas que para nós é carregada de esperança. Esperança de que o mito da democracia racial impregnado tanto em brancos quanto em negros continuou a ser combatido e, para além disso, negros motivados pelas lutas antirracistas e a valorização da cultura negra (corpo, estética, religião, música, etc.) passaram a se ver como de fato são e não como a sociedade constitucionalmente democrática e verdadeiramente excludente nos apresentava. Este 0,1% em 2016 é aquele impulso para voos mais longínquos.

Através dos dados de Nascimento (2016) constatamos que as desigualdades repercutem nas diversas esferas que abrangem os direitos sociais, entendidos como aqueles fundamentais para uma qualidade de vida digna. No exemplar de Retratos, No exemplar de Retratos, a Revista do IBGE, Nº11/2018, encontramos os seguintes dados, com base na PNAD Contínua<sup>25</sup> de 2016: a taxa de analfabetismo era de 4,2% para brancos e 9,9% para pretos e pardos, e das 1835 crianças de 5 a 7 anos que trabalhavam a porcentagem de brancos correspondia a 35,8% e de negros a 63,85%.

Ao relacionarmos tais dados com os apresentados no trabalho de Nascimento (2016) constatamos que a desvantagem, tanto nas condições de trabalho quanto nas condições de escolaridade, persiste. A educação em muito contribuiu para a manutenção das desigualdades ao reproduzir os padrões eurocêntricos. Ao longo de um imenso período não apresentou aos educandos as contribuições das matrizes africanas na formação da sociedade brasileira. Pelo contrário, a figura do negro foi apresentada de forma estereotipada e a história contada de forma que se enaltecesse mais a gratidão a Princesa Isabel do que a consciência da desumanização pela qual a população negra passou e as consequências desta.

---

<sup>25</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

Obviamente com a implementação das ações afirmativas e da Lei Nº 10.639/2003 tivemos um colorido maior nos bancos escolares das universidades públicas, uma aceitação e valorização da cultura negra, inclusive pelos próprios negros. Já que como dito anteriormente, muitos influenciados pela ideologia da brancura, não se viam ou não se aceitavam como tal.

Silvio Almeida traz no seu livro a contribuição de Guerreiro Ramos. Diz ele:

[...] Guerreiro Ramos propunha o personalismo negro, que pode ser definido como o ato de assumir a condição de negro a fim de subverter os padrões racistas. A 'patologia do homem branco' não atingia apenas os brancos, mas também afetava a subjetividade de negros e negras, fazendo-os corresponder aos estereótipos folclóricos, exóticos e ingênuos produzidos pelo racismo (ALMEIDA, 2018, p. 63).

Apesar dos voos importantes na perspectiva de reparação e equidade, se continuarmos a estabelecer comparações veremos que a população negra ainda se encontra em desvantagem no que se refere às questões socioeconômicas e educacionais. E o que é mais chocante é que a trajetória de exclusão e de indiferença desta população, propositalmente, não é apresentada com a relevância que deveria ter. Além desta desatenção intencional, nos dias atuais, vem ganhando ainda mais força o discurso da meritocracia. Ou seja, atribuindo as conquistas dos privilegiados ao mérito, mesmo quando nem todos usufruem de vantagens. Em outras palavras, conferindo aos negros e negras a culpa pelos não resultados educacionais e profissionais, desmerecendo a falta de oportunidade fruto do itinerário de desigualdades. Segundo Almeida (2018, p. 63) “no Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia”.

Mônica, nossa entrevistada, refuta este discurso. Ela fala dos ganhos que a escolarização proporcionou, mas não esquece das inúmeras ajudas e incentivos que teve durante a trajetória. “Ninguém, chega a lugar algum sem ajuda de ninguém” (MÔNICA, 49 anos). Ela, que vem de uma família de empregadas domésticas e cuidadoras, ascendeu economicamente, se comparado à vida que tinha quando criança, mas relata que a ascensão pode ser uma possibilidade ou não, visto a estrutura da sociedade brasileira.

Sabemos que não nos faltam capacidades, o que sempre faltou foi o esmero do Estado em propiciar oportunidades e a demora em assumir que somos um país racista. Por mais que queiramos ambientes escolares mais diversos e respeitosos, não podemos tapar os olhos para um problema que é estrutural. As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE nos mostram que o Brasil nunca foi e está bem longe de ser considerado uma democracia racial, pois nem todos possuem os mesmos acessos e privilégios. Brancos continuam recebendo os

melhores salários e são maioria entre os que ocupam os espaços de poder, seja na política ou na economia.

No que se refere à educação propriamente dita, confirmamos a tese de Almeida (2018) que o racismo é estrutural e tem seus desdobramentos de ordem institucional, na medida em que ignoramos a ausência de pessoas negras nos espaços de poder, utilizando os argumentos como o da meritocracia, tão em voga atualmente, ou individualizando a responsabilização da ação de alguém que parta para a agressão física ou utiliza de preconceito sem chegar às vias de fato. Ao nos trazer a amplitude do que o racismo representa, Almeida nos demonstra que na maioria das vezes o reduzimos apenas a ordem individual e, ainda assim, quando acontece nem sempre as sanções ao agressor são atribuídas, pelo fato de muitos dos que julgam considerarem brincadeiras ou quando mais grave os casos, atribuem a justificativa do agressor ser inculto ou portador de enfermidade psicológica. Portanto, o que fica evidente é que o racismo vem sendo tratado como uma questão moral, tanto pela educação como pelos demais segmentos da sociedade. Precisamos alçar novos pensamentos a respeito da questão racial, não limitando a amplitude do problema. Conhecer as nuances do racismo é fundamental para combatê-lo.

As pesquisas de Hasenbalg (1999 e 2005), bem como de outros atentos à questão racial, e as desigualdades sociais nos permitem confirmar a associação da cor ou raça à reduzida mobilidade social e escolar da população negra. O que podemos considerar uma violência simbólica, já que tais detalhes são encobertos propositalmente e, de certa forma, faz com que a maioria das pessoas veja como natural as estruturas desiguais. Seria leviano não relatar, neste momento, que existem pesquisas que divergem desta colocação. Silva (2000) cita um estudo realizado por Ângela Figueiredo em 1998 sobre profissionais liberais de Salvador que vão em contrapartida da ideia de que a ascensão social embranquece o negro. De qualquer forma, por acreditarmos não ser uma regra e sim uma das poucas exceções, mantemos a prerrogativa de que as influências das ações governamentais, principalmente durante o período massivo de imigração e das ideias eugenistas, onde a figura do negro era enxovalhada, impulsionaram o branqueamento, de muitas peles negras, mas mentes brancas. Atualmente, com a exaltação da cultura negra, acreditamos ter mais negros e negras que mesmo ascendendo socialmente assumem sua negritude, não negando com isso que o racismo continua se reestruturando para manutenção do status quo.

Silva (2000) destaca ainda que para Florestam Fernandes as mudanças nas relações de classe eram fundamentais para as transformações nas relações raciais no Brasil. Logo,

sobrepunha a desigualdade social acima da opressão racial. Aqui entendemos, que as opressões estão de mãos dadas, que são indissociáveis. Inclusive, entrelaçadas também com o sexismo. Já que a manipulação dos corpos das mulheres negras e as condições de subalternidade impostas pelo machismo, não podem e não devem ser esquecidas.

A pessoa achar que não existe racismo no Brasil não muda o fato de que, em 2013, negros ganharam 54,7% do salário de brancos, segundo pesquisa do IBGE. Não muda o fato de que o assassinato de jovens negros no Brasil é 2,5 vezes maior que o de jovens brancos, segundo o Mapa da Violência de 2012. Ou de a maioria da população negra ser pobre por conta do legado da escravatura. Das mulheres negras ainda serem a maioria das empregadas domésticas e estarem na base da pirâmide social.

A pessoa achar que machismo não existe não muda o fato de que a cada cinco minutos uma mulher é agredida no Brasil segundo o mesmo Mapa da Violência. São mulheres sendo mortas pelo simples fato de serem mulheres. Ser crítico é uma coisa, desonestidade intelectual é outra, e é absolutamente impossível debater inverdades. Além de mostrar um claro desrespeito com quem pesquisa, milita e vivencia as opressões na pele (RIBEIRO, 2018, p.34).

As palavras de Ribeiro (2018) que soam como um desabafo para nós se encontram no trabalho “Quem tem medo do feminismo negro?” e constata as condições que vivemos. Por mais que discursos sejam manipuláveis a realidade é dolorida. Os números nos dizem que as desigualdades e a discriminação racial existentes no nosso país são de caráter estrutural à medida que a organização da sociedade como tal favorece e alimenta as divisões que são postas entre as raças e/ou grupos historicamente marginalizados, tidos como inferiores. Nesta perspectiva a educação é uma janelinha na imensa mansão chamada sociedade. Contudo, é uma janelinha que pode nos fazer refletir que tipo de sociedade queremos ter. Sabendo que se fraquejarmos, é possível que as ideias de que o racismo não existe e que vivemos uma linda democracia racial retomem com força total.

## 2. O FEMINISMO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA SABERES E EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões  
 São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego  
 Deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar  
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço  
 A Mangueira chegou  
 Com versos que o livro apagou  
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
 Tem sangue retinto pisado  
 Atrás do herói emoldurado  
 Mulheres, tamoios, mulatos  
 Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara  
 E a tua cara é de cariri  
 Não veio do céu  
 Nem das mãos de Isabel  
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho  
 Quem foi de aço nos anos de chumbo  
 Brasil, chegou a vez

De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

*Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda*

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no ano de 2019, abordou o enredo “História para ninar gente grande”. A letra do samba nos permite fazer uma ponte entre o capítulo anterior e este. No primeiro capítulo procuramos explicitar como a história do Brasil foi contada sob a lente do opressor durante muito tempo, projetando o imaginário social de que a não presença do negro/a em alguns espaços de poder, inclusive nas escolas e nas universidades, é normal ou se dá por estes não se esforçarem. História composta de desumanidades que se constituem, dentre tantas outras crueldades, de silenciamentos e invisibilidades propositais no que se refere à resistência da população negra.

Suas contribuições para economia do país se deram às custas de muita violência e morte. A ausência de políticas públicas, dentre elas educacionais, para os negros e negras, após fim do período escravocrata, mas prontamente aplicáveis para outros grupos (imigrantes, por exemplo), constituíram o quadro de gestão da desigualdade. Neste capítulo, nos propomos a abordar daqui em diante, as mulheres negras, “sujeitas” desta pesquisa, bem como o pensamento feminista negro e seu companheirismo com a decolonialidade.

O samba da Mangueira nos sugere recontar a história a partir da perspectiva de quem sofreu e não de quem oprimiu. Além disso, traz consigo nomes de mulheres negras guerreiras e desbravadoras e sugere que as escutemos. Nesta mesma sincronia, acreditamos que ouvir as narrativas de profissionais da educação negras também nos trará inúmeros saberes e epistemologias outras. Contudo, antes de adentrarmos nas narrativas destas mulheres que acontecerão no próximo capítulo, consideramos pertinente discorrermos sobre as contribuições de mulheres negras que iniciaram a luta antes de nós, visando combater as desigualdades e a discriminação de raça, gênero e classe.

Apesar de a Mangueira ter sido a campeã do Carnaval 2019 e seu enredo ter sido elucidado didaticamente com primazia, infelizmente ainda estamos presos à ameaça da história única, tão bem sinalizada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie<sup>26</sup> que relaciona a história única à hegemonia do poder. O termo por ela utilizado nos faz refletir sobre a construção de estereótipos na expectativa de deslegitimar identidades e culturas diferentes das dominantes, concebidos à luz de relações de poder de uma matriz colonial moderna e eurocêntrica.

Não se trata de desmerecer a aula que a Mangueira deu na avenida, mas sabemos que ainda temos muito que disputar. Este movimento de contar a história que a história não conta é vida, é sobrevivência. É não abrir mão da nossa subjetividade, pois quando não aceitamos a história única de dominação, não aceitamos silenciamentos e ficamos mais atentos às manobras ideológicas para perpetuação das desigualdades.

Nesse mesmo Carnaval, houve agremiação que enalteceu a figura da Princesa Isabel e estimulou a gratidão a ela, além de retratar os negros que foram escravizados como seus herdeiros por ela tê-los “libertado”. A disputa por narrativas múltiplas é necessária e

---

<sup>26</sup> Chimamanda. Ngozi Adichie, feminista e escritora negra, se define como uma contadora de histórias. No TED (Technology, Entertainment and Design) que é uma organização não-governamental (ONG) discorreu sobre os perigos da história única. Disponível em:

<[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt)>  
Acesso em 01/05/2019.

cotidiana, pois precisamos ter ciência de que existe toda uma construção para preservação do status quo, tanto que ainda hoje existem os que consideram um absurdo termos o Dia da Consciência Negra ou nesta data não fazermos reverência à Princesa que “libertou” os escravos.

Como bem sinalizado pela Mangueira, é na luta que a gente se encontra! E a batalha é árdua, porque, infelizmente, a disputa muitas vezes é desigual, visto que procura deslegitimar a luta de um povo, mostrando a insensibilidade no que tange às relações raciais e ao entendimento na lógica avessa de quem foi escravizado. Portanto, a narrativa de Lecis, Dandaras, Marias, Mahins, Marielles e tantas outras, precisa ser conhecida e visibilizada. Gonzalez (1984) nos afirma que é um risco falar porque nossa fala é interdita e deturpada por outros que falam por nós. Contudo, destaca que precisamos assumir este risco e falarmos sim, por nós mesmos/as. Ela ainda traz reflexões interessantes sobre consciência e memória:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Gonzalez (1984) nos traz uma intrigante visão acerca da consciência. Uma consciência que pode ser influenciada por produções de linguagens que visam manter grupos na condição de subalternidade. Uma ideia de consciência que não está associada à honestidade e a todas as nuances dos fatos, e por isso não nos levam a um discernimento acerca de desumanidades. Almeida (2018, p. 49) destaca que “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo, conectados com as práticas sociais”. O que percebemos é que uma única fala e um único conhecimento tido como válido, levam à massificação de tais ideias e corroboram para perpetuação de concepções na contramão do que é humano. Nesta perspectiva, trazemos outras concepções acerca do feminismo, especialmente o negro, como alternativas para pensarmos que construções, que discursos, que contos e recontos enfatizaremos.

## 2.1 Mulheres negras são donas de saberes inimagináveis

Mulheres, por muito tempo, não puderam integrar a sociedade como sujeitos plenos de cidadania, pois a própria legislação brasileira era excludente em relação a elas. A conquista do voto e de direitos políticos, por exemplo, foram fruto de lutas, no início do século XX por igualdade política e jurídica entre os sexos. Contudo, podemos nos perguntar: luta de que mulheres? Será que as mulheres negras que após o fim da escravidão continuavam a ocupar casas das mulheres brancas para realizar os serviços domésticos, cuidar de seus filhos participaram deste movimento? Cremos que as mulheres negras lutavam pela sobrevivência, dada a omissão dos poderes públicos e por isso não se aproximaram muito deste movimento, a priori. As mulheres brancas ricas e as da classe média que trabalhavam fora entregavam as suas casas e a criação de seus filhos para mulheres negras, em sua maioria. Em termos financeiros e sociais tinham acessos aos bens culturais e pautaram suas reivindicações por maior participação política e pelo direito de conduzir a sua vida e seu destino. Contudo, Conceição Evaristo, escritora negra, com destaque na literatura<sup>27</sup>, nos revela em uma entrevista<sup>28</sup> concedida a professores pesquisadores um episódio ocorrido por volta de 1930 em Belo Horizonte. Ela relata que mulheres negras fizeram um mutirão porque os fazendeiros não queriam empregá-las pelo fato de serem mulheres e julgarem não estarem aptas ao trabalho braçal. E neste mutirão o trabalho delas rendeu mais do que o trabalho dos homens. E assim, os fazendeiros passaram a contratá-las. O serviço pesado sempre esteve presente na vida de mulheres negras, apesar de grande parte das pessoas acharem que, durante a escravidão, estas ficassem somente restritas à cozinha. Diante deste relato de Conceição, nos perguntamos se, de fato, mulheres negras não participaram ou participaram lutando em outras frentes? Acreditamos que a última opção é a alternativa mais lógica.

---

<sup>27</sup> A partir de 1990 Conceição Evaristo ganha mais visibilidade ao começar a publicar seus textos nos Cadernos Negros. Tais Cadernos foram organizados pelo grupo Quilombhoje e tinham como objetivo dar visibilidade a literatura afro-brasileira.

<sup>28</sup> A entrevista em questão foi concedida no dia 12 de agosto de 2017 durante o 13º Congresso Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, na Universidade de Santa Catarina.



Mulheres como Carlota Pereira, Bertha Luz e Nísia Floresta<sup>29</sup>, brancas, são nomes que se destacam nesta primeira empreitada rumo à conquista de direitos negados (voto e de direitos políticos). Já mulheres como as que Conceição destacou, nem o nome sabemos. Não existe interesse que saibamos!

O feminismo no Brasil nos seus primórdios nasce ambicionado pela conquista do voto e dos direitos políticos, e posteriormente pela luta das mulheres por iguais condições às dos homens no mercado de trabalho. Bairros (1995) destaca que os conceitos fundamentais básicos e problemáticos do feminismo são: a visão sobre mulher, sobre a experiência enquanto mulher e política pessoal. Ela retrata que a mulher era vista como detentora de atribuições pré-definidas em virtude do gênero, ou seja, de sua natureza feminina. Suas experiências estavam relacionadas a sua natureza, dentre elas a maternidade e a sexualidade. A primeira, quando não concretizada, denotava que a mulher não era completa na sua essência, na sua integralidade. Já a segunda era a visão da mulher enquanto objeto sexual, e a interpretação desta como vítima do poder masculino. E por fim, a tentativa de estabelecer soluções comuns para problemas individuais.

O que podemos observar é que tais visões na sua universalidade não davam conta de todas as categorizações de raça, gênero, classe e orientação sexual, logo, não contemplavam todas as mulheres. As que mais se privilegiavam do feminismo eram as mulheres heterossexuais da classe média, Bairros (1995).

Ao se retirar o foco da política, o feminismo, nas palavras de hooks (2019) passa a assumir uma inclinação voltada para estilo de vida, fazendo crer que poderiam existir tantas versões de feminismo quantas fossem as mulheres existentes. A aceitabilidade desta lógica ganhou inúmeras adeptas, porém nem todas as mulheres eram contempladas. Apesar de hooks falar do contexto estadunidense, estas mesmas apreciações foram replicadas aqui no Brasil.

O II Encontro Feminista Latino-americano que aconteceu em Bertioga-SP<sup>30</sup>, em 1985, foi inspirador para a organização de mulheres negras. Depois dele, surgiram coletivos e encontros que tinham como centralidade o pensamento feminista negro. Então nos anos de

---

<sup>29</sup> Carlota Pereira era médica, escritora e pedagoga; Nísia atuou como educadora e poetisa e Bertha Luz como bióloga. Fonte: <<http://www.afreaka.com.br/notas/o-feminismo-negro-brasil-um-papo-com-djamila-ribeiro/>> Acesso em 03/05/2019.

<sup>30</sup> Encontros Feministas Latino-Americanos e Caribenhos. Para maiores esclarecimentos segue relação de encontros. Disponível em: <[http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/\\_anos/1985.php?iframe=3\\_o\\_eflac\\_bertioga\\_sp](http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1985.php?iframe=3_o_eflac_bertioga_sp)> Acesso em 23/05/2019.

1980, o feminismo na figura de mulheres negras, como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro começa a denunciar a falta de representatividade de espaços, de vez e de voz. E assim, a sintonia com o pensamento de militantes e ativistas norte-americanas como Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins se torna cada vez mais acentuada, principalmente no que se refere ao feminismo negro em contraposição ao feminismo hegemônico.

Conceição Evaristo na entrevista citada anteriormente chama a atenção para o fato de que talvez seja mais coerente não fazermos comparações entre o feminismo branco e o feminismo negro, visto que o nascimento do primeiro está intimamente ligado à teoria e o segundo à prática. Enquanto mulheres não negras reivindicavam por igualdade de direitos trabalhistas, as mulheres negras já estavam na lida desde o período escravocrata. Ressalta que a primeira luta das mulheres negras não foi contra homens negros e sim contra o Estado, patriarcal, branco, burguês, diferente das mulheres brancas onde o poder de mando ficou intacto. E em algum momento diz: “Quem passa pelo fundo da cozinha dessas mulheres é que sabe”. E diz mais: “Nós mulheres negras - com raríssimas exceções – não tivemos que rasgar sutiã no meio da rua porque a gente queria trabalhar”. Tais colocações de Conceição Evaristo, não carecem de mais explicações, só respeito e visibilidade. Em outras palavras, de autoridade narrativa.

De acordo com Ribeiro (2017) apesar de alguns considerarem que o feminismo negro traz divisões e separações, o objetivo não é este. É entender que não é possível universalizar as mulheres, porque as divisões que são alvos de críticas sempre estiveram postas na sociedade. Dentro da categoria mulher, existem mulheres brancas, negras, transexuais, indígenas, e etc, e se o feminismo não contempla discussões como raça, classe e orientação sexual, por exemplo, não é possível dizer que a luta é de um coletivo igual. Ser feminista e não ser antirracista é incoerente, porque dentro da categoria mulher, existem negras. Ser feminista e ser contra causa LGBTQI+ é incoerente, porque dentro da categoria mulher existem mulheres com orientação sexual diferente. Ser feminista e não se importar com as desigualdades sociais também é incoerente, visto que existem mulheres em condições de subalternidade. Enfim, o feminismo negro pensa a interseccionalidade por entender que as discussões de raça, classe e gênero precisam estar interligadas.

Ribeiro (2017) conceitua feminismo negro a partir da visão de Ana Angélica Sebastião:

Feminismo Negro, segundo Sebastião, seria um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato; não seriam mulheres

preocupadas somente com as opressões que lhe atingem, mulheres negras estariam discutindo e disputando projetos (RIBEIRO, 2017, p.51).

É uma outra forma de pensar a sociedade e as relações nela impostas. O feminismo negro se propõe questionar estereótipos e preconceitos, e mais que isso pensar projetos democráticos que contemplem a todos.

Akotirene (2018) apresenta a interseccionalidade como uma ferramenta metodológica das feministas negras, que nos faz pensar a indivisibilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado<sup>31</sup>, e os resultados decorrentes desta tríade, que assolam grupos marginalizados pela sociedade, com destaque para as mulheres negras muito mais vulneráveis nas estruturas ocidentais. Ela ressalta ainda que é preciso ter cuidado para não se esvaziar o termo e o que ele significa, em virtude de ter caído também no gosto acadêmico da branquitude, que fala do feminismo interseccional ao invés do feminismo negro, sem aprofundar sua origem nas propostas epistemológicas das feministas negras, retirando de cena o paradigma afrocêntrico. “O feminismo negro substituído por feminismo interseccional equivale explorar a riqueza intelectual de África e chamar isso de Modernidade” (AKOTIRENE, 2018, p. 46).

Neste ponto ressaltamos a contribuição de Oliveira (2018) quando nos afirma que a modernidade é uma invenção das classes dominantes, visto que não rompeu com os pressupostos do colonialismo quando este teve seu fim decretado e da colonialidade que se perpetua revestida dela mesma como modernidade. Ou seja, o colonialismo e a modernidade são faces da mesma moeda, um existe em função do outro. Fazendo a associação ao feminismo negro, é perceptível que a apropriação do termo interseccionalidade e a troca de nomenclatura que nomeia o feminismo pela branquitude, com contornos discursivos da modernidade é um belo exemplo negativo da tentativa de manutenção de poder e de desprezo pelo conhecimento negro, ao ponto que para utilizá-lo é preciso a todo custo diminuí-lo e/ou ressignificá-lo.

Segundo Akotirene (2018) a ideia de interseccionalidade, antes mesmo de assim ser nomeada pela pesquisadora e ativista estadunidense Kimberlé Crenshaw, já era perceptível nos trabalhos de escritoras negras que a antecederam. Portanto, não é preciso ressignificar sujeitos negros e seus conhecimentos, é preciso ressignificar o pensamento estereotipado em relação a sujeitos negros e seus saberes. No livro intitulado “Mulheres, Raça e Classe”,

---

<sup>31</sup> O termo “cisheteropatriarcado” está relacionado a hierarquização do gênero masculino sobre os demais gêneros e sobre as outras orientações sexuais.

Angela Davis já transmitia esta ideia visando uma nova forma de se pensar a sociedade. Uma sociedade que interliga as opressões de raça, classe e gênero, e as discute, entendendo que não existe opressão maior ou menor: todas as opressões são desumanizantes, portanto, hierarquizá-las não faz sentido. Logo, é pensar um projeto de sociedade que respeite a ontologia do ser, considerando que estas opressões se interligam e não que uma se sobrepõe a outra, além de considerar a fala e os conhecimentos de mulheres negras, sejam elas pertencentes à academia ou não. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo<sup>32</sup>, por exemplo, vêm de famílias pobres, de condições difíceis de sobrevivência e suas obras comprovam que são detentoras de saberes poderosos, mas quantas não têm publicações ou simplesmente, transmitem seus saberes de outras formas e também são detentoras de saberes inimagináveis?

Ribeiro (2017) cita Isabella Baumfree, que decidiu adotar o nome de Sojourner Truth, uma abolicionista afro-americana que lutou pelos direitos das mulheres. Em 1851, participou de uma Convenção dos Direitos das Mulheres e lá fez um discurso improvisado que ficou conhecido como “E eu não sou mulher”? Replicaremos, pois é de uma potência gigante:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a

---

<sup>32</sup> Carolina Maria de Jesus, nasceu no dia 14 de março de 1914 em Minas Gerais, mas após a morte da mãe migrou para São Paulo, onde viveu durante muito tempo na favela do Canindé. Sustentou a si mesma e seus três filhos trabalhando como catadora de papéis. Dentre suas obras, destacam-se Quarto de Despejo e Casa de Alvenaria.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, nasceu no dia 29 de novembro de 1946 em Belo Horizonte. Vem de uma família pobre, composta por sua mãe e nove irmãos. Precisou conciliar o trabalho como empregada doméstica com os estudos. Aos 25 anos, se mudou para o Rio de Janeiro, onde passou num concurso público para o magistério. cursou o mestrado e o doutorado. Dentre suas obras, destacam-se Ponciá Vicêncio e Olhos D'Água.

ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (RIBEIRO, 2017, p22-23).

Com o discurso de Truth, reiteramos nossa concordância com Chimamanda Ngozi Adichie sobre os perigos da história única e nos perguntamos por que discursos como estes só são evidenciados por feministas negras?

A sagacidade de Truth mostra que a passividade não é uma característica de todos que são oprimidos. Podemos citar Truth como acabamos de fazer, mas também podemos citar Dandara, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Nilma, Djamila, Edna, Mônica, Renata e tantas outras, que além de denunciar o racismo que hoje é nomeado como tal, mas que na época de Truth e Dandara era somente sentido e experienciado, para nos auxiliar a pensar na proposição de novas formas de se conhecer e viver.

Hoje, o machismo ainda é predominante e, por isso, dependendo do contexto, a autoridade discursiva fica comprometida. Ou seja, muitas narrativas feministas são encaradas como não relevantes e com descrédito, desvalorizando assim saberes advindos de experiências e vivências. Muitos passos ainda são necessários para que todas as mulheres sejam de fato respeitadas. Por outro lado, se nos esforçarmos, veremos que mulheres antes de nós já estavam atentas e cientes que novas formas de se pensar eram necessárias, Truth como vimos, é um belo exemplo. Arraes (2017), na obra denominada “Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, nos faz perceber nitidamente a força dos saberes que vem das mulheres que nos antecederam. E o faz com encantamento e objetividade em cada estrofe de suas poesias populares. Lá encontramos duas das mulheres citadas no samba da Mangueira, Dandara e Luísa Mahin, e tantas outras que nos transmitem ensinamentos, mas que a historiografia escondeu de nós, e que, se não nos esforçarmos, continuarão escondendo no intuito de omitir a força que possuem.

Sueli Carneiro, ao utilizar a expressão “Enegrecendo o feminismo”, em um de seus muitos artigos, discorre sobre as limitações do feminismo hegemônico e nos questiona de que mulheres estamos falando? Seu questionamento é muito pertinente, pois percebia a ausência de pautas acerca das especificidades de mulheres negras e indígenas, por exemplo, na engrenagem de reivindicações. “Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos”, Carneiro (2003, p.119). E ao fazê-lo vai

na contramão dos estereótipos e ambiguidades que o colonialismo e a colonialidade nos impôs.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007 apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.18).

Davis (2016) denuncia a “natureza feminina” que está intimamente relacionada aos conceitos básicos e problemáticos do feminismo destacados por Bairros. Davis é categórica ao afirmar que mulheres negras foram excluídas de tais proposições, uma vez que foram obrigadas a desempenhar trabalhos forçados e terem seus corpos infringidos pelo estupro, fruto da colonização, da relação de poder tão vil a que foram submetidas. Hoje, a miscigenação é cantada e dançada como símbolo de democracia racial, mas suas raízes são tortuosas.

Renata, nossa entrevistada, ao ser indagada no questionário exploratório sobre a importância da discussão acerca da questão racial respondeu que “é importante, porque apesar de haver uma negação, por parte de muitos brasileiros, vivemos em um país racista (Brasil). Essa miscigenação, na minha opinião só fez colaborar para isso! O colorismo confunde”. (RENATA, 35 anos)

Quando lemos a resposta de Renata, a indagamos novamente por que a miscigenação colaborou e ela então respondeu que “por causa dela muitos negros não se reconhecem como tal e grande parte da população acha que não temos racismo”. Concluindo disse: “No Brasil para ser negro tem que ser da minha cor”! (RENATA, 35 anos)

Renata é uma mulher negra retinta, como alguns gostam de afirmar, para graduar a intensidade da cor negra. Ela não contextualizou historicamente o processo de miscigenação, mas nos trouxe os impactos dele nos dias atuais. As mulatas, ainda hoje, são símbolos sexuais, seus corpos desejados, principalmente no Carnaval, mas durante muito tempo não foram elas o objeto de desejo de homens para se construir uma família nos moldes

tradicionais. As mulheres lutaram por direitos trabalhistas iguais, mas mulheres negras lutaram e lutam para garantir sua existência e seu lugar na sociedade.

Bairros (1995), no artigo mencionado anteriormente, cita as norte-americanas bell hooks e Patrícia Hill Collins para discorrer acerca do feminismo negro. Com hooks traz a necessidade da luta contra o sexismo e de nós negros (e incluímos por nossa parte não negros) assumirmos a luta e combatermos as relações de poder, bem como as façanhas ideológicas que são criadas para perpetuação da racialização dos seres humanos e a categorização dos “superiores” e “inferiores”, dos que merecem destaque e dos que não merecem, mas especificamente quem merece ter sua dignidade humana respeitada e quem não merece. Ela também nos trouxe a desmistificação de que existe uma superioridade entre o pessoal e o político, na medida em que o primeiro pode ser um pontapé para a politização e a consciência. Consciência no sentido oposto daquele retratado anteriormente, sem manipulações. Já Patricia Hill Collins, segundo Bairros, destaca os temas fundamentais que caracterizam o ponto de vista negro, a saber: o legado de uma história de luta; a natureza interligada de raça, gênero e classe; o combate aos estereótipos ou imagens de controle; a atuação como mães professoras e líderes comunitárias e a política sexual.

Collins (2016) destaca três chaves no pensamento feminista negro, enfatizando que não são exaustivos. Portanto, os destacados por Bairros estão associados. Focaremos nas três chaves. São elas: o significado de autodefinição e autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância da cultura de mulheres:

A autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina [...]. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras (COLLINS, 2016, p. 102).

Considerando os estereótipos como uma ideia preconcebida e empobrecida que culmina na desumanidade de seres humanos, se autodefinir e se autoavaliar são de extrema importância para não se deixar abalar pelos estereótipos impostos por outros. Collins (2016) destaca, porém, que estereótipos positivos também podem desumanizar mulheres negras, visto que exercem controle de outras pessoas que não são as próprias mulheres negras. O estereótipo “positivo” de forte, por exemplo, fez com que mulheres grávidas negras recebessem menos anestesia na hora do parto.

Entre 1999 e 2001, as pesquisadoras Cynthia Braga da Cunha, Maria do Carmo Leal e Silvana Granado Nogueira da Gama<sup>33</sup>, analisaram a situação de 9633 (nove mil seiscentos e trinta e três) mulheres negras e brancas grávidas com relação à qualidade de vida, escolaridade e atendimento médico em estabelecimentos públicos e privados do Município do Rio de Janeiro e constataram que as mulheres negras apresentavam menor grau de escolaridade. Evidenciaram a gravidez precoce como prejuízo à continuidade dos estudos, que acaba refletindo em uma baixa colocação no mercado de trabalho. Destacaram ainda, que entre estas mulheres negras de baixa escolaridade, um quinto não realizou o acompanhamento pré-natal e que boa parte não conseguiu o atendimento no primeiro estabelecimento de saúde e, no parto vaginal, recebeu menos anestesia do que mulheres brancas. Apesar da pesquisa já ter sido realizada dentro de um tempo considerado razoável, percebemos que a negligência associada a estereótipos acarreta consequências danosas para mulheres negras. Negligência esta que vem de longe e se perpetua. Em um passado não muito distante, em torno de 1980, a esterilização em massa de mulheres negras precisou ser denunciada pelas feministas, só sendo investigada em 1991 mediante a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito.

Autodefinir-se e autoavaliar-se é importante para a humanização de mulheres negras, bem como para dilacerar a dominação historicamente imposta para controlar e invisibilizá-las como sujeitos plenos de direitos e como sujeitos políticos.

Em relação à natureza interligada da opressão já discorremos, quando mencionamos a interseccionalidade. Contudo, destacamos mais uma contribuição de Collins quando ressalta que “em vez de acrescentar às teorias existentes variáveis anteriormente excluídas, feministas negras tem como objetivo desenvolver interpretações teóricas da própria interação em si” (2016, p. 108). Isto significa dizer que é possível, mesmo nas condições de subalternidade em que mulheres negras foram colocadas, tirar vantagem desta condição e criar instrumentos de luta e conhecimentos que irão afetar o conjunto da sociedade.

No que diz respeito à importância da cultura de mulheres negras, Collins (2016) destaca a urgência de redefini-la, no sentido de explorar saberes invisibilizados. Para isso, destaca ainda, a fraternidade entre as mulheres, a consciência e a atitude defronte seus lugares no mundo.

---

<sup>33</sup> Disponível em <<https://www.geledes.org.br/gravidas-pardas-e-negras-recebem-menos-anestesia-no-parto/>> Acesso em 07/05/2019.



Collins (2016), quando utiliza o termo “outsider within”<sup>34</sup> para se referir às trabalhadoras domésticas afro-americanas, que, na tradução pode ser compreendido como “forasteiras de dentro ou estrangeiras de dentro”, o faz para reafirmar a possibilidade de fazer uso da marginalidade imposta para produzir pensamento feminista negro que culmine no conhecimento de si, da sociedade e da própria criatividade.

Nesta perspectiva, podemos fazer uma relação com o que Fanon (2008) evidencia com a importância da linguagem e a virada linguística como forma de resistência. E ainda com hooks (2018), que destaca a língua como um instrumento de comunicação envolto de relações de poder à medida em que pode interferir na nossa forma de ver o mundo e o conhecimento. O racismo, assim como as desigualdades sociais e o sexismo são estruturais. Por isso, é fundamental que nossas falas tenham um sentido e uma amplitude para que a língua e linguagem do opressor não ditem nossos passos e nossos conhecimentos.

Se hoje, nós mulheres podemos nos expressar, reivindicar direitos, votar, denunciar práticas machistas, devemos isso a mulheres negras e não negras que nos antecederam e carecemos de respeitar e honrar estas conquistas. Não obstante, reivindicar e engendrar o pensamento feminista negro é fundamental para vislumbrarmos um país cujo retrato revele a todos, pois mulheres negras nos mostram que a universalização de reivindicações por muito nos impediu de reflexões mais profundas no que tange a opressões.

Trazemos dois exemplos de luta e resistência de mulheres que nos antecederam, são elas: Aqualtune e Dandara. A primeira, identificada por alguns historiadores como filha de um rei do Congo, comandou dez mil homens para defender o reino daquele que seria seu pai. Com a derrota, foi vendida como escrava reprodutora para o Brasil, conseguindo fugir para o Quilombo de Palmares onde auxiliou na resistência à escravidão. Seria ela, também, avó de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra. Já a segunda, guerreira, companheira de Zumbi, dominava técnicas de capoeira e lutou junto com homens e mulheres pela liberdade. Após ser presa, preferiu tirar a própria vida a voltar à condição de escrava.

Quantas Aqualtunes e Dandaras resistiram lutando no sentido denotativo da palavra e quantas tiveram que lutar de outras formas para se manterem firmes e resilientes às imposições e situações degradantes? Quantas no passado distante e quantas no presente? As amarras do colonialismo e da colonialidade são difíceis de soltar, mas ainda assim, o que

---

<sup>34</sup> Collins (2016) ao utilizar o termo “outsider within” se refere as trabalhadoras domésticas e sua condição dentro das casas que exercem a profissão. Apesar de estarem próximas não fazem parte da família. Estão próximas e ao mesmo tempo distantes da família que servem, pois não possuem vínculos afetivos e sim empregatícios e na muitas vezes são invisibilizadas como seres humanos.

percebemos é que mesmo com adversidades, é possível sonhar com um Brasil que não está no retrato, pois mulheres negras do passado e do presente são detentoras de saberes inimagináveis e podem expandir aprendizado, mesmo com status de “outsider”.

As experiências e vivências de mulheres negras nos fazem refletir sobre a importância da não universalização da categoria mulher, bem como respeitar o lugar de fala destas, mas especificamente o lugar social de onde estão falando. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 66).

O que nos propomos mostrar é que se faz necessário aquebrantar os resquícios do colonialismo e as amarras da colonialidade. É difícil, pois fazemos parte disso, por mais que rejeitemos. De qualquer forma, lutar para construção de novas narrativas é preciso, mesmo com todas as dificuldades. Pensar no feminismo negro é pensar a educação como prática da liberdade para qualquer gênero. Não só para mulheres!

Durante todo o texto procuramos ressaltar a figura da mulher negra, mas com isso não queremos dizer que homens negros e brancos estão isentos de responsabilidade e luta. O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, na letra de seu samba destaca que a liberdade é um dragão no mar de Aracati. Francisco José do Nascimento, o “Dragão do Mar”, mulato, livre, foi líder dos jangadeiros e em certa ocasião disse “neste porto não embarcam mais escravos”. E assim se fez! Sua coragem marcou a história do Ceará que foi a primeira província a abolir a escravidão negra.

O que almejamos é que, em um certo ponto, negros e não negros digam na escola ou em qualquer outro ambiente “neste lugar não existe espaço para opressão de qualquer natureza”. A luta é de todos e o feminismo negro também.

## **2.2. O pensamento feminista negro, o processo ensino-aprendizagem e a decolonialidade**

Relembrar as histórias de mulheres negras não é válido somente para se para mostrar a crueldade do colonialismo, mas apontar que a luta da população negra vem de longe. Que devemos conhecer o avesso da história, o outro lado, o antagônico, pois como bem nos instruiu Freire “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes

desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (1984, p.89). Por isso, urge a necessidade de novos conhecimentos. O racismo científico e epistêmico, nos limitaram e limitam.

Se retornamos à discussão do capítulo anterior em relação às políticas de embranquecimento, por exemplo, veremos que a ciência foi usada para que se estabelecesse a fantasmagórica inferioridade da população negra, pois tais ideários foram legitimados, divulgados e massificados por uma elite pensante que respaldava suas teorias na antropologia e outras ciências afins, para justificar biologicamente a supremacia de uma raça sobre a outra, a supremacia da raça branca em relação à raça negra. Associada a esta construção social de inferiorização biológica, a episteme daqueles considerados inferiores também era desacreditada. As marcas destes fenômenos continuam evidentes ainda hoje.

Quando vamos limpar o sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado? Quando vamos denunciar as desumanidades? Quando vamos autorizar os discursos dos netos, bisnetos daqueles que hoje sofrem as consequências de um processo histórico tão vil? Será que nos será permitido, na atual conjuntura política rompermos com a história única? Esperamos que apesar dos impasses, sigamos honrando e perseverando para manter as conquistas até aqui. Conquistas estas, que apesar de importantes, não eliminaram a estrutura desigual.

Conceição Evaristo, na entrevista que constantemente citamos, nos dá um sopro de vivacidade quando diz que “as histórias não foram feitas para ninar as crianças da casa grande, mas para acordar a senzala”. Que assim seja de fato! Conhecer a história de mulheres que nos antecederam, bem como de mulheres presentes e atuantes na contemporaneidade é fundamental, para rompermos com estereótipos de preguiçosos, feios, sujos, incapazes e tantos outros depreciativos. O que nós queremos é alumiar que mulheres negras são detentoras de saberes e inteligibilidade. O centro das narrativas é o lugar destas mulheres.

É produtivo, muitas vezes, que professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode ampliar a nossa compreensão do material acadêmico” (HOOKS, 2017, p. 35-36).

Acreditamos que os itinerários e as narrativas de profissionais da educação negras corroborem para pensarmos novas formas de se educar e ensinar. O feminismo negro, ao trazer consigo a metodologia da interseccionalidade, não atinge somente a população negra, mas sim o conjunto da sociedade, negros e não negros, pois o pensar interseccional visa a extinção da hierarquização de opressões. hooks (2017) nos esclarece que nossa experiência de vida está intimamente associada à teorização, ou seja, a prática e a teoria no ato de ensinar e

de aprender precisam caminhar entrelaçadas. Ela sugere a descolonização do conhecimento e a liberdade de expressão dos alunos, respeitando suas subjetividades e os entendendo como sujeitos humanos integrais, portadores de vivências e saberes. Neste sentido, a obra cujo nome é “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, é bem sugestiva. Para aprendermos de uma outra maneira precisamos desaprender o que e como aprendemos antes.

hooks (2017) dialoga com Paulo Freire quando ressalta a importância de se estimular o senso crítico dos alunos a fim de permitir dentre tantos saberes, o poder de denunciarem e se libertarem de opressões, sejam elas quais forem. Portanto, para que efetivamente isto aconteça é fundamental se combater a mecanização do ensino e a hegemonia de um único saber.

Profissionais da educação negras, quando cientes de sua identidade racial, quando cientes das lutas travadas em prol de oportunidade equânime, quando perseverantes na luta antirracista, antissexista, anti-homofóbica, anti-xenofóbica e tantas outras que se fazem necessárias para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, se tornam catalisadoras de potências.

hooks (2017, p. 25) declara: “ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como rotina de linha de produção”. Tal relato nos motiva a crer que sim, é possível. É possível criarmos uma teoria feminista que estimule a efetivação do bem de todos, negros e não negros.

De acordo com Ribeiro (2018, p. 7) o feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismo negro é pensar projetos democráticos. hooks (2017) dialoga com Ribeiro ao fazer uma belíssima análise sobre o essencialismo e a experiência. Em sua obra, hooks faz uma crítica em relação a parte do trabalho “Essentially Speaking: Feminism, Nature and Difference” de Diana Fuss, pelo fato desta tecer críticas às teorias feministas negras, fundamentando seus argumentos no discurso contra bases identitárias somente no que compete a grupos marginalizados e à ausência de referências de mulheres negras analisadas para chegar à uma conclusão consubstancial.

Segundo Fuss, as questões de “essência, identidade e experiência” irrompem na sala de aula principalmente devido à contribuição crítica dos grupos marginalizados. Em todo capítulo, sempre que ela oferece um exemplo dos indivíduos que usam pontos de vista essencialistas para dominar a discussão, para silenciar os outros invocando a “autoridade de experiência”, esses indivíduos são membros de grupos que foram e ainda são oprimidos e explorados nesta sociedade. Fuss não fala de como os sistemas de dominação já operantes na academia e na sala de aula silenciam vozes de indivíduos dos grupos marginalizados e só lhes dão espaço quando é preciso falar

com base na experiência. Não explica que as próprias práticas discursivas que permitem a afirmação da “autoridade da experiência” já foram determinadas por uma política de dominação racial, sexual e de classe social. Fuss não afirma agressivamente que os grupos dominantes – os homens, os brancos, os heterossexuais – perpetuam o essencialismo. Na sua narrativa, o essencialismo é sempre um ‘outro’ marginalizado (HOOKS, 2017, p.110).

A expressão popular “faço o que eu digo, não faça o que eu faço”, se encaixa perfeitamente nos discursos produzidos para deslegitimação de saberes. Combater as desigualdades, defender políticas de igualdade racial não devem ser limitadas a políticas de identidade, são muito mais que isso. São políticas democráticas. Se existem grupos em condições de subalternidade, se existem grupos historicamente discriminados, não existe democracia e concretização do bem de todos. Portanto, o feminismo negro ao pensar a interseccionalidade, pensa também a humanidade. E ao pensar a humanidade, ganhamos todos, inclusive nossas escolas e o processo de ensino aprendizagem visto que vai oportunizar novas formas de se conhecer e aprender. Nas palavras de hooks (2017) transgredir, desobedecer para aprender de uma outra forma, justa e igualitária, rompendo com aquilo que Freire (2016) chama de educação bancária, que, em linhas gerais, consiste em um acúmulo de conhecimentos transmitidos como verdades absolutas, onde o aluno não interage, só recebe informações que em grande parte não contribui para o desenvolvimento dele enquanto cidadão.

Acreditamos que a decolonialidade dialoga com o pensamento feminista negro, sem a necessidade de rótulos. Mulheres como Angela Davis, bell hooks, Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, demonstram em seus escritos um estímulo à projeção de uma nova sociedade, de uma nova humanidade, de um novo ser. E para além disso, uma nova forma de agir mediante a garantia de respeito às nossas subjetividades. Podemos, neste ponto, estabelecer uma ponte com o que Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) chamam de pensamento de fronteira e o que Mignolo (2007) chama de desobediência epistêmica, que veremos mais adiante.

Oliveira (2018) destaca que o termo decolonial provém dos estudos de um grupo de pesquisadores latino-americanos sobre a teoria Modernidade/Colonialidade (MC), que vem sendo empregado com mais frequência aqui no Brasil. Segundo ele, “uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como estratégia para modular a modernidade” (OLIVEIRA, 2018 p. 96). Em outras palavras, é o questionamento de um único conhecimento como válido e que, por assim se impor, culmina na negação ou diminuição de outras formas de poder, ser e saber.

Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder a fim de destacar a dominação europeia e dos que mesmo não constituindo o povo europeu rezam sua cartilha, no sentido de estimular sua hegemonia sobre os demais continentes. Tal supremacia foi pautada na ideia de raça como ferramenta de classificação de seres humanos. Nesta dinâmica, os diferentes constituem os inferiores, aqueles que dentro de uma estrutura de dominação são excluídos. Exclusão que se materializa na ausência de conhecimentos, de identidade e de história.

A colonialidade do poder opera na negação de outro poder de mando que não o construído pelo colonialismo, influenciando, inclusive, as relações de trabalho e a subjetividade dos colonizados que, por vezes, internalizavam os estereótipos de inferiores.

No que concerne à hierarquização do conhecimento, o grupo Modernidade/Colonialidade destaca o que chamam de colonialidade do saber para enaltecer o privilégio epistêmico de uns em detrimento dos outros. O que significa dizer que os conhecimentos não ocidentais são menosprezados e invisibilizados. Grosfoguel (2016) destaca a crítica de Boaventura dos Santos Souza às estruturas de conhecimento hegemônicas excludentes, sinalizando o que ele chama de epistemicídio, que corresponde à destruição do conhecimento agregada a destruição dos seres humanos. A colonialidade do saber, como podemos perceber, está muito próxima da ideia de racismo epistêmico, de bloqueio a outros saberes que não os construídos como padrão mundial.

O grupo em questão destaca também a colonialidade do ser, que está amplamente vinculada aos anteriores. A partir do momento que o poderio ocidental reflete nas subjetividades dos sujeitos, na interdição de suas relações de trabalho, na interdição de seus conhecimentos, estes passam a ser interditados também na sua existência, na sua humanidade.

Nesta perspectiva estruturante das relações, mulheres negras, estão na fronteira, mostrando que é possível a partir de suas vivências construir outras formas de saberes e epistemologias.

O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir de perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2009 apud BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL 2016, p. 18-19).

Quando mulheres negras discursam como Truth, quando escrevem como Davis, Carneiro, Gonzalez, Evaristo, e tantas outras ou quando dentro de seus espaços escolares

permitem que seus alunos tenham suas subjetividades respeitadas, estão em constante diálogo com a modernidade, apontando a estas novas respostas, diferentes das quais fomos acostumados a aceitar. E desta forma, tais respostas configuram o proposto por Mignolo (2007), a desobediência epistêmica. É fundamental transgredir, aprender a desaprender, para que desaprendendo possamos aprender de uma nova maneira, rompendo com a hierarquização do conhecimento ocidental.

A opção descolonial proposta por Mignolo (2007) visa romper com o eurocentrismo, mesmo sabendo que apesar de tentarmos nos desprender deste, possuímos construções enraizadas nos conceitos e conhecimentos advindos da Europa. Neste sentido, nos resta desobedecer a tais conceitos e conhecimentos estabelecidos como inabaláveis. Ou seja, subverter e repensar a hegemonia epistêmica dominante que apresenta uma visão universal no que diz respeito às diferenças e imperial no que diz respeito ao pensamento, inibindo outros saberes, para que ao desaprender, possamos reaprender sob outra perspectiva. “O eurocentrismo, portanto, não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”, Oliveira (2018, p. 47).

Precisamos romper com o imaginário que existem saberes mais importantes que outros, porque tais premissas culminam na educação que nossos alunos recebem. Neste sentido, é fundamental pensar na escola como lugar de multiplicidade de saberes e não de práticas excludentes que interdita culturas à medida que priorizam apenas um tipo de conhecimento. A investida dos estudos culturais vem nos fazendo refletir sobre a hierarquização dos saberes e dos impactos na escola e na sociedade. Portanto, a decolonialidade mais que uma teoria está intimamente ligada a um ato político, que nos leva a agir no intuito de romper com o endeuamento de conhecimentos que negam existências, nos libertando do universalismo hegemônico. Nos levam também a denunciar o mito da fundação da modernidade e o racismo epistêmico já que ambos se retroalimentam, em graduações um pouco mais amenas, mas não menos cruéis, a dominação e a exploração.

Decolonizar significaria, então no campo da educação, uma práxis com base numa insurgência educativa propositiva (...). DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA 2018, p. 101-102).

Fanon (2008, p. 26), já evidenciava que “há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”. Portanto, pensar em uma perspectiva de educação decolonial

é se beneficiar dos lugares de não existência impostos pela cultura hegemônica e ressuscitar certo de que é provido de humanidade e constitui um ser pleno de direitos e saberes. O discurso de Truth em 1851 é um retrato de como se dá a construção deste não-ser e de como podemos reagir a esta construção.

Oliveira (2018) ao fazer conexões com a educação expõe alguns conceitos relevantes para o entendimento de uma pedagogia decolonial. Um destes conceitos é o da diferença colonial.

[...] A diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A diferença decolonial requer um olhar sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial (OLIVEIRA 2018, p. 99).

Enfocamos que urge estabelecermos diferenças coloniais para que se rompa com o paradigma da colonialidade. Deste modo, ao nos libertarmos, libertaremos também aqueles que nos oprimem. Freire (2016) é incisivo ao afirmar que a libertação dos oprimidos perpassa pela libertação dos opressores. Contudo, tal afirmação não pode ser interpretada no campo da utopia, para não cair no fetiche. Precisamos estar atentos ao jogo da enunciação, e nos colocarmos como possibilidades desta enunciação, afinal nossas experiências, também correspondem a saberes e aprendizado.

A colonialidade sobrevive e para comprovar basta lembrarmos de alguns episódios recentes. Apresentaremos alguns poucos que consideramos suficientes. O primeiro<sup>35</sup> trata da diretora de uma empresa que ao comemorar o aniversário caracterizou mulheres negras de escravas e posou para as fotos confortavelmente, assim como alguns de seus convidados. Apesar da reação negativa em torno do fato, houve quem a defendesse e justificasse tal ato na mídia, influenciando e dividindo opiniões. A justificativa de uma das artistas convidadas foi que a senhora em questão era “boa e carinhosa” e que não teve a intenção de ofender. Já um empresário próximo da diretora destacou que as pessoas querem um “espaço para criticar” e que o evento em questão, “valorizou” a música, a arte, a cultura, a religiosidade, a culinária e tudo mais que a Bahia tem de bom. Ou seja, ambos desconsideraram o fato de a temática da festa retratar o Brasil Colônia. O que deveria causar ojeriza, visto que os negros viviam em

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2019/02/diretora-da-vogue-brasil-causa-polemica-com-festa-com-negras-fantasiadas-de-escravas.shtml>> Acesso em 23/05/2019.



condições de subalternidade legitimadas pelo Estado e tratados como coisas já que eram desrespeitados em suas subjetividades.

O segundo<sup>36</sup> episódio está relacionado a um senhor negro, que após percalços em função de condições financeiras desfavoráveis se graduou aos 63 anos de idade. Em geral, casos como o deste senhor têm ganhado notoriedade, sem que se façam reflexões maiores a respeito. A bela história é contada, enaltecida e implicitamente configura que se um negro conseguiu, basta se esforçar que outros também conseguirão. Não existe questionamentos acerca do motivo deste senhor e tantos outros e outras demorarem tanto a concluir o ensino médio, a graduação.

Já o terceiro<sup>37</sup> episódio é o caso da estudante que, para conseguir realizar a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2018, precisou viajar de barco durante três dias, em companhia da mãe que sonha vê-la advogada. Uma outra bela história que ganha na boca da mídia o enfoque de superação, marca do sujeito empreendedor que se faz capaz de construir outro futuro para si, mas que não avança na reflexão quanto à manutenção de desigualdades do país.

Poderíamos destacar vários outros casos, inclusive de assassinato de seres humanos, em sua maioria negros, pelo simples fato de estarem portando uma furadeira no momento de incursão policial ou terem o carro confundido com o veículo de marginais e serem alvejados com oitenta tiros de advertência. Ou dos LGBTQI+ vítimas de violência, por conta de sua orientação sexual. Contudo, a proposta não é quantificar o número de desumanidades, mas sim destacar que mesmo com a morte do colonialismo, a colonialidade sobrevive. Os impactos da colonialidade estão presentes e reverberam de diferentes maneiras, como podemos ver, inclusive no acesso à escolarização de grupos socialmente marginalizados.

Focando no processo educativo, Dussel (2016) nos sugere um diálogo intercultural e transmoderno a fim de que nos desprendamos do universalismo e passemos a pensar o pluriversalismo, uma vez que somos seres diversos e múltiplos. Dussel interpreta a transmodernidade e a interculturalidade a partir da filosofia de libertação.

O diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente

---

<sup>36</sup> Disponível em: <[http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/09/pedreiro-realiza-sonho-e-recebe-diploma-de-graduacao-em-direito.html?fbclid=IwAR262\\_U45m00vzV0SZvjLxddiI6Gr707rROC3x3I9Yyi3xSrgSajnyJDdEY](http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/09/pedreiro-realiza-sonho-e-recebe-diploma-de-graduacao-em-direito.html?fbclid=IwAR262_U45m00vzV0SZvjLxddiI6Gr707rROC3x3I9Yyi3xSrgSajnyJDdEY)> Acesso em 23/05/2019.

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/mae-enfrentou-tres-dias-de-viagem-de-barco-para-levar-filha-prova-do-enem-em-manaus-23210515>> Acesso em 23/05/2019.

dominante. Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas (DUSSEL, 2016, p. 63-64).

A proposição de Dussel se aproxima de Ramose (2011) quando este discute a legitimidade dos estudos da filosofia africana, chamando atenção para o caráter excludente referente à autoridade de determinação do que é ou não filosofia. O colonialismo e a modernidade/colonialidade influenciaram e influenciam esta dinâmica. Aquebrantar este pensamento e propor pensamentos outros faz parte da diferença colonial e abertura para o diálogo intercultural.

Walsh (2012), porém destaca preocupação de que a interculturalidade não se resuma ao caráter funcional e por isso, propõe uma interculturalidade crítica. Ressalta que a interculturalidade vem sendo implementada, mas para, prioritariamente, responder aos interesses e necessidades de instituições sociais diferente da interculturalidade crítica que é uma construção que atravessa as histórias de sofrimentos e subalternizações. Neste sentido, a interculturalidade funcional tem sido enaltecida e implementada ainda que com determinados percalços, mas não modifica as estruturas desiguais de se viver no mundo. A interculturalidade crítica, segundo ela, concerne à reflexões de cunho estrutural que culminam no rompimento de ranços da colonialidade do poder, saber e ser, e na busca por uma outra epistemologia.

Concluídas as discussões que consideramos importantes, as quais versam sobre os impasses, os avanços entorno da população negra, perpassando pelo acesso à educação, bem como o feminismo negro e a decolonialidade, que enxergam para além de uma opressão, mas o conjunto delas e a necessidade de teorizar e praticar novas epistemologias, conheceremos no próximo capítulo as mulheres, “sujeitas” desta pesquisa.

### 3. MULHERES NEGRAS SÃO POTENTES E HISTÓRIAS DE VIDA ENSINAM

Edna professora,  
Mônica supervisora,  
Renata estimuladora,  
Mulheres negras trabalhadoras.

Dores e percalços  
Foram obstáculos.  
Poderia ter sido diferente  
Se a desigualdade não fosse existente.

Edna professora,  
Mônica supervisora,  
Renata estimuladora,  
Mulheres negras encantadoras.

Carregam consigo muitas histórias  
De dor, lutas e glórias  
Que estimulam  
Novas e lindas trajetórias.

Edna, Mônica e Renata  
São mais que suas qualificações profissionais.  
São Empoderadas Mulheres Reais  
Que nos trazem conhecimentos essenciais

Invertendo a ordem temos: Renata, Mônica e Edna  
Reais Mulheres Empoderadas, capacitadas e amadas!  
E, por que inverter?  
Para mostrar que hierarquizar saber não faz crescer!  
*Cláudia Gomes Cruz*

Empoderadas Mulheres Reais ou Reais Mulheres Empoderadas? Como já sinalizado anteriormente EMR ou RME são as letras iniciais dos nomes das mulheres entrevistadas: Edna, Mônica e Renata ou Renata, Mônica e Edna. A jocosidade em relação à sigla é uma forma de ressaltar que, independentemente do grau de escolarização das profissionais da educação, os seus saberes não estão sendo colocados em graus de hierarquia e, por isso, tanto faz EMR ou RME, pois a ordem não é significativa neste caso, o que importa é ressaltar que as três têm contribuições relevantes para educação e o ensino a partir de suas vivências e experiências de vida e escolarização.

Berth (2018) destaca, de modo geral, a expressão empoderamento, está relacionada ao poder e que o termo vem sendo alvo de muitas críticas, pois cada um entende poder a partir de uma perspectiva. Neste trabalho, entendemos que empoderamento está intimamente relacionado ao fortalecimento da coletividade, uma vez que acreditamos que as trajetórias de vida e escolarização das profissionais da educação são fontes de conhecimentos que não ficam restritos a elas, os seus saberes reverberam em outros seres humanos.

Berth (2018) dentro do entendimento de empoderamento reitera a necessidade do processo de autodefinição e autoavaliação apontado por Collins (2016) e, conseqüentemente, ao fazê-lo, reforça as contribuições do pensamento feminista negro, que além de pelear contra o racismo combate, também, as demais opressões.

EMR são empoderadas, mas também são mulheres reais, pois são mulheres comuns com seus anseios e particularidades. RME são reais, mas também são mulheres empoderadas porque impactam outras mulheres e outros indivíduos através de suas experiências.

A seguir, conheceremos a trajetória de Renata da Conceição Vergilho de Paula, Mônica da Silva Gomes e Edna Olímpia da Cunha, sabendo que cada uma relatou sua história da forma que considerou pertinente e que medir suas dores e seus esforços não é o objetivo deste trabalho. A expectativa é que a partir das histórias de vida destas mulheres possamos refletir sobre como cada uma, a partir de perspectivas subalternas ou não, recriou potencialidades e vem contribuindo para (re)educação das relações étnico-raciais. A fim de darmos ênfase à fala destas mulheres, padronizaremos suas colocações ao longo do texto.

### **3.1 Renata**

O racismo é tão óbvio!

*Renata 35 anos.*

Em 09 de maio de 1984, no município de Duque de Caxias, nascia Renata da Conceição Vergilho de Paula, que se intitula pertencente da tradicional família preta brasileira, formada por mãe preta, pai preto e muitos irmãos. Os pais se separaram quando os filhos ainda eram pequenos. Maria e Dercio, mãe e pai de Renata, estudaram até a 4ª série e 8ª série, respectivamente.

Renata relata que o pai tinha problemas com alcoolismo e quando exaltado ficava agressivo. Em virtude de tais comportamentos a mãe se viu obrigada a pôr fim à relação que prejudicava não só a ela, mas aos filhos.

Após a separação de Maria e Dercio, a rotina da família mudou, pois o pai deixou de colaborar na criação dos cinco filhos. Maria criou os filhos sozinha e os filhos também cuidaram uns dos outros, três meninos e duas meninas. De acordo com Renata, cada um tinha um dever dentro de casa e a mãe era muito rígida em função do sentimento de proteção que tinha para com eles.

Maria começou a trabalhar muito cedo e, sem o apoio de Dercio, não podia deixar de fazê-lo para sustentar os filhos. Além disso, tinha a preocupação de que os estereótipos em torno dela e das crianças não se concretizassem. Pelo fato de ser extrovertida, separada do marido, ter cinco filhos e morar em uma comunidade pobre ouvia que os filhos não dariam para boa coisa: as meninas virariam mulheres de bandidos e os meninos, bandidos. Em virtude da necessidade de trabalhar e da expectativa de proteger seus filhos, muitas vezes, os trancava dentro de casa para que não desobedecessem suas ordens de não sair e para que não ficassem expostos aos perigos da rua e aos atrativos da vida do crime.

Renata compreende os motivos que levaram a mãe a tomar determinadas atitudes e, ao discorrer sobre sua trajetória, revela uma admiração muito grande por ela e acredita que Maria também tenha admiração pelos filhos.

Minha mãe, ela tem muitos apontamentos, sabe? Até hoje ela faz, sabe? Ela não passa a mão na cabeça. Acho que é pra não dar confiança, mas eu, eu acredito que ela tem orgulho de ter criado a gente como a gente é, sabe? De ter criado as filhas como são, os filhos, ela sente orgulho sim (RENATA, 35 anos).

Renata afirma ter muitas características da mãe, uma delas é autoestima, se aceitar como é, independentemente dos olhares de outras pessoas. No espaço escolar, ela que costuma brincar que é a última paleta do tom de cor, menciona que foi alvo de muitas chacotas e apelidos, mas que, apesar de tais atitudes isso não a depreciou como acontece com uma grande parte de crianças e jovens que levam tais apontamentos pejorativos para a vida.

Que negro nunca no Brasil? [...] Na minha época eu era zoada, tinha apelido, né? [...] Era meia-noite. Meia-noite foi o que mais me marcou assim, que pegou todo o meu ensino fundamental, sabe? Mas, assim, eu também, eu não lembro de ter lidado com isso com, sabe? Não foi uma coisa que me depreciou, foi uma coisa que atinge porque é uma ofensa, é uma ofensa direta e tudo. Você não é inatingível, mas não é uma coisa que eu trouxe pra minha vida porque eu sempre, eu sempre me destaquei, assim, na escola, eu sempre fui engajada, eu sempre fui envolvida ali, então, assim, pra mim eu entendia que aquilo era uma coisa muito dele, da pessoa, das pessoas que faziam, partiam muito, era mais sobre eles do que sobre a minha pessoa, sabe? E eu tenho e tinha uma autoestima muito boa apesar de ter passado por tudo isso.

Então eu passei muito bem por isso diferente de muitas pessoas que não, que levam isso pra vida (RENATA, 35 anos).

O entendimento de Renata sobre os estereótipos é muito interessante visto que a educadora entende que é mais sobre a pessoa que ofende do que sobre ela. E é interessante também porque compreende que muitas pessoas internalizam tais apontamentos e os levam para vida. A fala de Renata faz com que retomemos ao que Souza (1983) procura demonstrar em seu trabalho acerca da dor contida em saber-se negra e da capacidade de recriação de potencialidades.

Renata, apesar de afirmar ter passado bem por tais experiências, ao dizer “você não é inatingível”, expressa que a ofensa dói, ainda que se saiba que ela diz mais sobre quem a profere do que quem a recebe. Ela nos fala de dor, mas também nos fala de recriação de potencialidades quando cita experiências durante o curso de formação de professores a nível médio:

Eu ditava moda. Eu chegava no curso normal com a minha boina azul marinho, né? Com aquele uniforme de normalista e era aquilo: minha boina que eu comprei no brechó e ia toda linda, toda empoderada, desfilava. Era risos, era apontamentos e eu não tava nem aí. Eu tava me achando e eu achava que aquilo era tendência e as pessoas me zoavam pra caramba e no final tava todo mundo tendência. [...] Eu nunca gostei de ser a padrão não. Eu fugia total do padrão. Era um cabelinho assim: eu tinha um cabelo bem baixinho assim. Eu passava papel crepom vermelho que tinha uma coloração que só o meu cabelo tinha e toda, eu lembro uma época que a escola toda passou a passar papel crepom no cabelo e ficava uma cor, um brilho, menina, era uma doideira (RENATA, 35 anos).

A postura de Renata frente às críticas era de altivez, visto que elas não impediam de ser quem era. Como bem salienta Souza (1983), vivemos em um mundo branco já que a beleza e a genialidade estão intimamente ligadas aos parâmetros brancos. Romper com esta falácia não é fácil, mas Renata, durante os Ensino Fundamental e Médio, conseguiu criar brechas e mostrar outras tendências, outras possibilidades a partir da autoaceitação.

Renata, ao dar continuidade a fala sobre sua trajetória escolar, destaca que cresceu no colégio público e menciona a influência da mãe no seu olhar sobre a escolarização quando era mais jovem.

Tive muitos obstáculos. Eu cresci, né? No colégio público, sim. Assim, minha mãe não teve muito estudo. Minha mãe parou na 4ª série colegial, né? Porque ela também, são histórias que se repetem, né? Ela também veio de família pobre, negra, com dificuldades, um lar desestruturado, né? E assim, ela não teve tantas oportunidades, teve que trabalhar cedo, então assim, as histórias teimam em se repetir, né? E eu encontrei por experiência dela e por exemplo porque a gente é muito pelo exemplo, né, dos que vem lá de trás e minha mãe tinha uma noção de educação, de formação muito pequena, né? Ela achava que você concluindo o 2º grau você hoje já tinha o diploma de doutorada. Minha mãe tinha este entendimento

e acredito que tenha até hoje, assim, não é uma coisa que se abriu muito na cabeça dela, e eu cresci com esta mentalidade (RENATA, 35 anos).

Renata menciona a mãe inúmeras vezes durante a entrevista, demonstrando sua gratidão pela forma como foi criada e pelos ensinamentos de vida que ela recebeu. Contudo, ao se referir à escolarização, atualmente compreende que a visão de Maria era limitada em virtude da realidade dela e que, por muito tempo, tal visão também a influenciou. Destaca que optou pelo curso de Formação de Professores a nível médio ao invés de qualquer outro curso técnico, pois acreditava que ser professora era ter uma profissão de nome. Acreditava que se fizesse um curso técnico poderia ficar sem conseguir uma ocupação de fato. E assim, ela fez, para orgulho da mãe, que tem imenso prazer em dizer que é mãe de uma professora.

É possível compreender o sentimento de Maria em relação à conquista da filha a nível médio, afinal Renata conseguiu fazer o que a maioria dos familiares não conseguiu em virtude de terem interrompido sonhos educacionais para sustentar a família. Logo, consideramos que Maria tem, sim, motivos para se orgulhar da filha professora. A trajetória de Renata, bem como a da família nos permite constatar que, apesar do ensino atualmente ser um direito público, a permanência na escola ainda é uma dificuldade para muitos. Dos quatro irmãos, apenas a irmã também conseguiu concluir o Ensino Médio, os demais ingressaram no mercado de trabalho cedo e interromperam a trajetória escolar.

Renata nem sempre cogitou atuar como professora. Quando menor, o desejo primeiro era ser juíza de vara de família, pois, como afirma ter perdido direitos na separação dos pais, gostaria de atuar auxiliando pessoas que futuramente poderiam passar por experiências como as dela, mas o desejo não seguiu adiante após entender o que de fato representava ser juíza de vara de família na sociedade brasileira:

Ser juíza, imagina, né? Uma mãe que parou na 4ª série, irmãos que não concluíram nem o 2º grau, né? Como sozinha buscar isso? [...] Não fazia parte da minha realidade. A minha realidade era concluir de maneira pesada o 2º grau, com muita dificuldade e ter uma formação que fosse (RENATA, 35 anos).

Infelizmente, a fala de Renata demonstra como a estrutura da sociedade que vivemos interrompe sonhos educacionais e profissionais. Muitas pessoas negras ou não negras de baixo poder aquisitivo, deixam de aspirar trajetórias profissionais culturalmente consideradas de mais prestígio em virtude da origem. Ser juíza de vara de família para Renata estava bem longe de sua realidade, assim como deve estar para muitos de nossos jovens nas escolas que atuamos. Romper com tal visão é de extrema importância e ao mesmo tempo muito difícil,

pois a verdade é que as oportunidades não são iguais para todos e tê-las não significa ter sucesso profissional e financeiro na área acadêmica escolhida<sup>38</sup>.

Um outro destaque de Renata é em relação à busca pelo conhecimento após a conclusão do Ensino Médio (Formação de Professores). Ela pontua que recebeu incentivos dos professores para seguir os estudos, que participou do Educafro<sup>39</sup> (Educação e Cidadania de Afroascendentes e Carentes) e que prestou vestibular, sendo aprovada em dois. Contudo, relata que se sentia sozinha nesta busca. Somado a isso seu maior exemplo, Maria, dizia constantemente que ela já era formada.

E aí minha mãe dizia: - Minha filha é professora, minha filha é formada, né?! É uma formação pra ela, pra ela é um orgulho e até hoje ela tem orgulho de dizer que eu sou a filha professora dela (RENATA, 35 anos).

A indecisão em qual curso fazer foi se transformando, segundo Renata, em um bloqueio, que resultou no não ingresso no curso superior. A busca por trabalho foi iniciada logo após a conclusão do Curso Normal. Atuou como professora em uma escola particular, trabalhou como agente comercial em uma agência bancária por aproximadamente oito anos e depois retornou para área da Educação, onde se encontra há treze anos, sendo onze desses no município de Duque de Caxias, onde atualmente exerce a função de Agente de Creche (Estimuladora Materno-Infantil). Durante este período, Renata se casou e teve três filhos: Arthur, Pietro e Anjo, que nasceu sem vida e assim é chamado por ela.

Renata, durante a entrevista, relatou uma experiência recente no ambiente de trabalho que, certamente, colaborou para que crianças negras se sentissem representadas e para que crianças não negras enxergassem beleza em pessoas de cor diferente. Na culminância da festa das crianças, Renata se caracterizou de Lol Abelha, uma boneca negra. Existe uma variedade de tais bonecas, contudo, a única negra é a nomeada Abelha.

Tem uma Lol especificamente que é negra, que é a Lol Abelhinha [...] Eu de certa forma, talvez eu não tenha nem percebido, eu trouxe isso pro meu espaço, sabe? De escola e eu trouxe essa discussão, sabe? [...] Cheguei na escola e as crianças ficaram encantadas com aquilo. [...] Uma amiga minha me mandou zap, mostrou pra neta dela e a neta: É uma Lol de verdade vó! Eu quero essa Lol pra mim! Foi muito bom, foi muito legal. Somos bonecas, somos Lol também, negras lindas, bonecas que brilham (RENATA, 35 anos).

<sup>38</sup> Matéria: Mesmo com diploma trabalhador aceita vaga menos qualificada.

<<https://revistapegn.globo.com/Negocios/noticia/2019/08/pegn-mesmo-com-diploma-trabalhador-aceita-vaga-menos-qualificada.html>> Acesso 21/01/2020.

<sup>39</sup> A Educafro (Educação e Cidadania de Afroascendentes e Carentes) tem a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão.



Convém destacar que a caracterização de Renata foi de extremo bom gosto, pois recorreu à maquiagem e ao penteado exclusivamente para ficar parecida com a boneca. Ela não fez uso de *blackface*<sup>40</sup> como, lamentavelmente, alguns profissionais fazem. Muitos talvez por desconhecer que o *blackface* tinha como intuito ridicularizar pessoas negras. Ao pintar a cor do cabelo e a cor da pele não estamos combatendo o racismo, estamos corroborando com a prática a racista. Renata, no entanto, sem a intenção, possibilitou que as crianças da Creche e de outros espaços se sentissem representadas. O relato dela é interessante, pois mostra que é possível começar já na Educação Infantil a desmistificar estereótipos e mostrar outras tendências. Devemos ser incentivados a gostar de nós mesmos desde pequenos, desde sempre.

Atualmente, Renata, que continua residindo no Município de Duque de Caxias, está em contato com mulheres que a incentivam a buscar conhecimentos outros e tem demonstrado interesse em retomar os estudos. Em 2019 se submeteu a um processo seletivo para ingressar na Universidade. Contudo, não obteve êxito, mas como ela mesma diz, é um ser em formação, nada está parado dentro dela, nem o desejo de continuar tentando. A autoestima elevadíssima de Renata foi uma companheira fiel durante sua trajetória escolar que a ajudou, assim como, influenciou outras meninas próximas dela. Renata não pode ser reduzida a uma heroína, nem a uma vítima. Renata é quem ela quiser ser, mas podemos constatar que em Renata habita Maria, habita o amor pelos filhos, muitos anseios e muitas interrogações.

### 3.2 Mônica

A gente precisa se sentir parte desta sociedade que a gente praticamente construiu.

*Mônica, 49 anos*

Em 10 de setembro de 1971, nascia Mônica da Silva Gomes, filha de Gercina e Davi. A relação entre os pais não durou muito tempo, eles se separaram antes de Mônica nascer. Gercina, empregada doméstica, cursou até o 3º ano primário<sup>41</sup> e Davi até o 1º grau completo<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> *Blackface*, em português, significa “rosto negro”. Era uma prática teatral, que surgiu nos Estados Unidos, onde atores brancos se coloriam com carvão de cortiça para caracterizarem, de forma estereotipada, pessoas negras.

<sup>41</sup> Nomenclatura da época

Mônica, dos dois anos de idade até os doze, foi deixada aos cuidados da avó materna e das tias, para que Gercina pudesse trabalhar. Quanto ao pai, o conheceu aos dez anos, mas pouco sabe a respeito dele e de sua parte da família.

Dona Guilhermina, avó de Mônica era analfabeta e as tias tinham pouquíssima escolaridade, mas zelavam para que os menores estudassem, concluíssem pelo menos o 1º grau.

A insistência das tias foi fundamental para que Mônica ingressasse na escola. Seu percurso escolar, começou aos dez anos de idade. A matrícula na escola demorou a ser efetuada em virtude da ausência de documentos que foram extraviados. As tias precisaram esperar que a mãe de Mônica tirasse a segunda via da Certidão de Nascimento para agilizarem sua entrada na escola. Teve muitas dificuldades no processo de alfabetização. Contudo, depois de alfabetizada teve saltos qualitativos.

A infância foi vivida em Piabetá, a família morava perto do pedágio da Estrada Rio-Magé, o trajeto até a escola era longo e cansativo, feito a pé, mas o estar na escola para Mônica era algo muito bom, pois segundo palavras da própria:

Na escola tinha uma série de coisas que não tinha em casa: horário para comer, saneamento básico e conforto (MÔNICA, 48 anos).

Apesar de gostar de estar na escola, lá também viveu situações não muito confortáveis, a cor da pele e o cabelo foram alvo de preconceito e discriminação. Contudo, Mônica desde pequena não aceitava os estereótipos impostos a ela e revidava aos apontamentos pejorativos.

Sempre que me chamavam de neguinha do cabelo duro (essas coisas que a gente bem sabe que a gente passa na escola) eu, eu normalmente, eu batia. Batia mesmo! Não tinha essa comigo, não! E outras vezes eu até chorava, quando era uma pessoa maior, que eu não tinha condições de me defender. Ficava mal, mas eu resolvia (MÔNICA, 48 anos).

A fala de Mônica nos faz retomar o que Collins (2016) destaca sobre a necessidade da autodefinição e da autoavaliação no sentido de não se deixar abater pelos estereótipos impostos, pois conta que sempre teve uma autoestima elevada, diferente da maioria das meninas negras que se deixavam influenciar por apontamentos pejorativos relacionados à cor de pele e ao cabelo. Apesar de criança, é possível constatar que Mônica, desde pequena, já apresentava traços destes dois processos mediante as estratégias utilizadas por ela. O bater e o chorar, foram as defesas que ela utilizou. Isso não significa que não sentiu, que não doeu!

---

<sup>42</sup> Nomenclatura da época

O espaço escolar foi um lugar de acolhimento, mas também de enfrentamento. Foi assim para Mônica e, possivelmente, para inúmeras meninas negras. Contudo, é sabido que existem as que, infelizmente, internalizam os apontamentos pejorativos, acreditando que a visão do outro sobre si é a verdadeira, muitas talvez sem nem se dar conta de como isso se dá. Apesar de cada um e cada uma sentir do seu jeito, a discriminação no ambiente escolar é real e não deve ser combatida somente por quem é vítima dela.

Nem tudo são flores, porém nem tudo são dores. Durante todo o Ensino Fundamental, Mônica teve como Diretora, Dona Conceição, uma mulher de pele negra, coisa rara, segundo ela, para época. Conta com alegria que Dona Conceição tinha a pele retinta e usava seu cabelo natural (sem alisamentos), o que também era raro naquela época, pois infelizmente o padrão de beleza não era este.

Dona Conceição foi uma figura que marcou o Ensino Fundamental de Mônica. Ela cobrava veementemente o uso do uniforme e o material escolar dos alunos, mas em um dado momento percebeu que Mônica não usava o uniforme e o material completo não por afronta como uns e outros que queriam ir com a roupa ou o sapato da moda, mas por não ter condições. E ao perceber, ajudou no que pôde. No final do ano escolar, separava material e uniforme deixados na escola e dava para Mônica e os colegas que, assim como ela, apresentavam dificuldades de ordem financeira.

Atualmente, Mônica entende que Dona Conceição não era somente caridosa, ela tinha um olhar diferenciado para certas questões que nem se discutia na época: o racismo e a desigualdade. Afinal, é preciso ser muito consciente para aceitar-se negra em um mundo branco.

Mônica sabe que muitos sujeitos são responsáveis por ela ter dado continuidade aos estudos. Durante o Ensino Médio destaca que seu primo Aroldo a ajudava financeiramente com o pouco que tinha. O curso foi feito no período noturno e, como a escola era distante, o primo contribuía para que, vez ou outra, ela pudesse pegar uma condução na volta e não ficar tão exposta aos perigos da rua. Quando não tinha como dar o apoio financeiro, ia buscá-la de bicicleta e assim apoiava a prima, a quem ele e os outros poucos primos chamavam de Chica da Silva, uma personagem de novela. Eles conheciam a personagem porque alguns já trabalhavam e tinham acesso à televisão em outros espaços. E por que Chica da Silva? Porque, para eles, a figura daquela personagem, que Mônica nem conhecia, simbolizava atrevimento.

Quando eu era criança, eu nem sabia quem era Chica da Silva porque a televisão chegou muito tarde, energia elétrica também, mas meus primos tinham uma noção, eles conheciam algumas coisas, né? Trabalhavam, sabiam, conheciam. Então eles me chamavam de Chica da Silva e eu não sabia o porquê e falavam: - A Chica, a abusada! Então! Eu sempre fui muito ousada! (MÔNICA, 48 anos).

Mônica fez o Ensino Médio Técnico em Contabilidade. Contudo, brinca que nunca conseguiu trabalhar em um escritório de contabilidade, nem como faxineira. Ela começou a trabalhar aos dezesseis anos como empregada doméstica. A trajetória profissional das mulheres da família era basicamente de trabalhadoras domésticas e cuidadoras. Inclusive, quando Mônica se dispunha a procurar outras atividades, ouvia no ambiente familiar que não adiantaria porque ninguém daria outro emprego que não o de empregada doméstica. Entretanto, Mônica sempre foi? Ousada.

A ousadia de Mônica não soa como desdém à profissão das mulheres de sua família. É nítida sua gratidão à avó, às tias, à mãe e à ancestralidade. No entanto, ela vislumbrava ir além, ter uma outra trajetória.

Então foi muito difícil romper com esta questão do ser doméstica. Não, eu digo assim: eu sempre acreditei que eu podia ser muito mais. Sempre tive esta ousadia. Sempre fui muito ousada desde criança (MÔNICA, 49 anos).

Após concluir o Ensino Médio, ela ficou um bom tempo sem estudar. Trabalhou como empregada doméstica durante muitos anos, mas também atuou como operadora de telemarketing, recreadora e monitora.

Aos vinte e dois anos após o nascimento de seu primeiro filho, Luiz Fernando, voltou ao convívio de Gercina. Próximo à residência da mãe tinha uma Creche comunitária onde abriu um processo seletivo para Recreadora. Mônica participou do processo seletivo e trabalhou na creche por aproximadamente três anos. Ali próximo, também frequentou um cursinho pré-vestibular comunitário e, depois de muita dedicação, passou na 1ª fase da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ficou surpresa com a aprovação e então dedicou-se ainda mais aos estudos. Não foi fácil, mas além da ousadia sinalizada por ela inúmeras vezes, também apresentava outra característica: a insistência.

E aí quando eu passei para a 2ª fase, aí eu me dediquei mesmo. Estudei assim: eu estudava de madrugada, sabe? Com aquela lampadazinha no quintal, num esforço danado e consegui entrar pra UFF, para Pedagogia (MÔNICA, 49 anos).

Mônica pensou em outros cursos, como Serviço Social e Direito que eram ofertados no período diurno, mas o fato de precisar trabalhar, bem como sua experiência como Recreadora a fez optar por Pedagogia. Depois das primeiras aulas, teve a certeza de que tinha

optado pelo curso correto. E assim, ela, que ingressou na Universidade com vinte e oito anos de idade foi a primeira pessoa da família a ter acesso ao Ensino Superior.

Ao ingressar na Universidade, relata que se sentiu deslocada em virtude da sua trajetória e isso fez com que estudasse um pouco mais, na tentativa de se enquadrar em determinadas situações naquele ambiente. No entanto, o saldo para ela foi muito positivo, pois destaca que a Universidade a fez ampliar a reflexão sobre uma série de questões, sem romper com a sua história de vida.

Ainda durante o período que estava na Universidade começou a trabalhar como operadora de telemarketing, mas, em um dado momento foi convidada a participar de um processo seletivo para estagiar em uma ONG chamada Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS). O convite surgiu porque, quando o projeto ainda estava sendo pensado, eles ouviram a trajetória de algumas pessoas negras que conseguiram ingressar na Universidade, apesar dos obstáculos estruturais. Mônica foi uma das pessoas ouvidas. A indicação partiu do sobrinho do marido que trabalhava na ONG e conhecia sua trajetória. Após passar no processo seletivo, atuou como estagiária, passou a assistente e depois coordenadora do Projeto, o qual recebeu o nome de Afroascendente.

Mônica relata que foi criticada pela família ao abandonar o emprego de operadora de telemarketing, onde tinha um salário razoável em comparação aos trabalhos anteriores, carteira assinada e vale transporte, mas seguiu seu coração e não se arrependeu, pois, segundo ela, atuar no Projeto foi um divisor de águas na sua vida pessoal e profissional.

O Projeto Afroascendente consistia em ofertar aos jovens negros, moradores de comunidades (periferias), subsídios para estudarem e ingressarem na Universidade em supostos “cursos de ponta”, como por exemplo: engenharia e medicina. A seleção dos jovens foi feita mediante rendimento escolar e habitação. Após ingresso no projeto, era realizado acompanhamento do jovem na escola onde estava matriculado e dado a ele o suporte escolar e financeiro para se dedicar ao curso de graduação por ele pretendido. A gestão do projeto no Rio de Janeiro e em São Paulo era realizada pelo CIEDS. Em São Paulo, fazia parte da gestão também o Instituto Geledés.

Mônica destaca que o projeto era muito ousado e mantê-lo foi difícil, mas durante os cinco anos em que lá atuou, não só formaram uma família, como também estudaram e aprofundaram questões sobre a temática étnico-racial, o que colaborou para o fortalecimento da identidade racial de muitos. Destaca, ainda, que os jovens, hoje homens e mulheres, na ocasião seguiram seu desejo em relação aos cursos. A proposta de ingressarem nos tais

“cursos de ponta” era o objetivo principal, mas alguns assim não desejavam e fizeram o curso que tinham vontade, sendo respeitados por isso.

O termo família, utilizado acima, foi citado por Mônica durante a entrevista, para discorrer sobre a relação de afeto entre ela e os jovens que hoje são adultos. Eles criaram laços para além da proposta de trabalho. Ela frequenta a casa deles e eles a dela. Mônica, assim como outros membros do projeto, auxiliou e incentivou outras trajetórias. Quando o projeto terminou, muitos jovens não tinham mais como custear a permanência na Universidade, então os membros do projeto se organizaram para contribuir com aqueles que precisavam de apoio, a fim de que os jovens não desistissem e não interrompessem a trajetória escolar. Mônica considera que isso é fruto de uma tendência entre negros. Uma tendência que está relacionada à acolhida (agregar, somar, cuidar um do outro).

A tendência que Mônica se refere é recíproca. Ela incentivou e foi incentivada muitas vezes. Assim como, no Ensino Fundamental e Médio, na graduação Mônica também recebeu apoio e incentivo. Neste período destaca três mulheres negras: Iolanda (professora), Gercina (mãe) e Andrea (amiga).

Sobre Iolanda de Oliveira diz:

Nossa! Como aquela mulher me influenciou, como ela me ajudou, como ela me deu suporte. E muitas vezes essas pessoas te dão este suporte e elas não têm a noção do quão importante isso é para sua vida. Então, assim, eu fui muito ajudada (MÔNICA, 49 anos).

Sobre a mãe comenta:

Minha mãe me ajudou muito. Cuidou do meu filho muitas vezes para que eu pudesse estudar (MÔNICA, 49 anos).

Sobre Andrea:

Eu não tenho palavras para dizer o que ela foi na minha vida (MÔNICA, 48 anos).

Mônica fala com ternura das três mulheres, mas quando faz referência a Andrea, seu semblante se ilumina e a fala se estende. Destaca que logo no primeiro dia de aula se aproximaram. Cita também o nome de uma outra amiga: Lorimar. Segundo Mônica, sem muito pensar, se uniram no primeiro dia de aula e caminharam juntas.

As pessoas negras se reconhecem e imediatamente se juntam” (MÔNICA, 49 anos).

Mônica relata que Andrea e Lorimar no quinto, sexto período já tinham uma noção do que queriam e ela ainda não. As duas a incentivaram a fazer concursos antes mesmo do término da

graduação. Compravam os livros indicados na bibliografia dos concursos e dividiam entre si os valores, faziam resumos e criavam estratégias de estudos.

Andrea, segundo Mônica, dizia que elas eram negras e que não poderiam se dar ao luxo de deixar os diplomas na gaveta. Concluída a graduação, Andrea e Lorimar já estavam empregadas no serviço público, Mônica não. Contudo, foi aí que os laços com Andrea se estreitaram ainda mais.

Andrea saía de Nova Iguaçu, na verdade de Austin, todo sábado de manhã. A gente começava a estudar sete, oito horas da manhã e ia até dez horas da noite. Andrea já empregada [...] E ela falava: Eu só vou parar de estudar quando você passar, quando você for aprovada! Ai sim, aí a gente para” (MÔNICA, 49 anos).

Mônica durante a entrevista falou de sua insistência, dedicação e ousadia. Este trio aliado aos incentivos que teve, foi infalível:

E eu consegui ser aprovada. Entrei para UFRJ como Pedagoga, para o Estado como Pedagoga também, na área da Inspeção Escolar, entre outros concursos porque depois que a gente entra para uns os telegramas vão chegando (MÔNICA, 49 anos).

Mesmo após a aprovação de Mônica em concursos, Andrea não parou como prometido. Incentivou Mônica a fazer a pós-graduação *lato sensu* e depois *stricto sensu*, e hoje o laço entre elas é de irmandade.

A relação entre Mônica e Andrea é de cumplicidade. Durante a entrevista, Mônica relata que ela e amiga vêm de uma trajetória de muita luta, de muita dor. As trajetórias são parecidas, mas obviamente não são iguais, no entanto, é nítido que a dor e o desejo de mudança as uniu. Nesta lógica é possível fazer relação com o que Piedade (2017) conceitua de dororidade.

A dororidade nos faz olhar para três questões juntas. Obriga a olhar para a dor que o racismo provoca e essa dor é preta. Não é que a dor das pretas seja maior. Não é que uma opressão é maior do que a outra. Dor é dor e ponto. Dói muito ser mulher atacada pelo machismo e dói muito ser mulher atacada pela opressão (PIEADADE, 2017, p. 18).

A dororidade vai além da sororidade, a fraternidade entre mulheres. Esta dor vem de longe, mas à medida que tomamos consciência dela, e de quem somos, é possível se curar. Mulheres negras juntas se curam.

Mônica, apesar da aprovação em outros concursos, optou por permanecer nos cargos de Professor Inspetor Escolar, na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), e de Técnico em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), funções que exerce há aproximadamente, doze anos.

Mônica reside no bairro de Olaria, no Complexo do Alemão<sup>43</sup>. Atualmente faz um curso de aperfeiçoamento em Ações Afirmativas e Políticas Públicas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pois para ela é importante retomar as discussões que lhe apetece para ingressar no Doutorado, e compõe a Comissão de Heteroidentificação da UFRJ, que foi constituída para apurar denúncias de fraudes nas cotas raciais.

Mônica é mulher que se fez forte para este mundo enfrentar. No entanto, sua fortaleza, assim como das demais mulheres negras, também é um estereótipo, que apesar de muitas vezes ser visto como uma qualidade, está impregnado de racismo. Ser frágil, em certos momentos, é ser humano. Mulheres negras não são humanas? Ser humano é poder tomar suas atitudes e demonstrar suas emoções sem julgamentos de valor pautadas na cor de sua pele. Mônica não é somente fortaleza e superação, Mônica é quem ela quiser ser, assim como tantas outras mulheres negras que nos antecederam, convivem conosco e que ainda estão por vir.

### 3.3 Edna

O olhar discriminatório do outro vai te mostrando o que é ser negro num mundo racista.

*Edna, 50 anos.*

Em 17 de maio de 1970 nascia Edna Olímpia da Cunha, filha de Edson Francisco e de Amara, dois trabalhadores nordestinos, ambos pernambucanos. O pai era motorista de coletivo e a mãe teve uma série de ocupações, dentre elas: lavadeira no hospital e faxineira na escola.

O pai e a mãe de Edna estudaram até a 7<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, respectivamente. O pai, já falecido, e a mãe sempre a incentivaram a estudar.

Um legado muito importante que eles me deixaram é, foi me incentivar a estudar. Eles estudaram muito pouco, então, eles sempre diziam isso pra mim: que estudar é muito importante e que eles nunca poupariam esforços para que eu estudasse, me formasse (EDNA, 50 anos).

---

<sup>43</sup> O Complexo do Alemão é um conjunto de treze favelas na Zona Norte do Rio de Janeiro que compreende bairros como Penha, Bonsucesso, Olaria, Ramos e outros menores.



Os pais de Edna acreditavam na importância da educação e na necessidade de ter uma formação, ou seja, viam na escolarização uma possibilidade de crescimento. E Edna, desde pequena, demonstrava muito contentamento em seguir os conselhos dos pais.

Os pais, segundo ela, pareciam nômades, pois constantemente se mudavam. Em uma destas mudanças foram residir em Nilópolis-RJ, mas devido à proximidade do fim do ano escolar não conseguiram vaga para as filhas na escola pública. Então, Edna e a irmã, oriundas de escola pública, foram matriculadas na escola particular para que não perdessem o ano letivo. Findado este período, os pais, que não podiam custear a permanência de ambas na escola privada no ano seguinte, em virtude de dificuldades de ordem financeira, já se preparavam para matriculá-las novamente na escola pública, mas foram surpreendidos com a oferta de uma bolsa de estudos para as filhas. Em função do bom rendimento delas na escola, as donas da unidade de ensino ofereceram a bolsa para que elas não interrompessem a trajetória escolar. Edna destaca que a bolsa foi integral ou quase, em suma, algo muito significativo.

Edna, desde pequena, demonstrava interesse pelo aprendizado e admiração pelos professores, que, para ela, são mais que meros transmissores de conteúdo:

Sempre fui apaixonada pelos meus professores [...] Um professor vai muito além de conteúdo que ele transmite, né? É a forma como ele lida, o convite que ele faz pra gente ver a vida, olhar a vida, conviver” (EDNA, 50 anos).

Apesar deste encantamento pela escola e pelos professores Edna recorda com tristeza de um de seus mestres durante a Educação Básica:

Eu, por exemplo, tive um professor, é, foi uma exceção, né? No meio, assim, de todos os professores e professoras que eu tive e na época eu não entendia direito porque era uma menina. Eu devia ter uns 10, uns 11 anos, né? Quando a gente passa pra quinta série. Eu achava que ele tratava diferente, eu sentia. A gente é criança, não entende direito, mas ele tratava diferente, né? Ele era um professor de geografia, não vou citar o nome dele porque não importa, né? Mas, ele, assim, o que ele fazia, claramente, ele era um cara racista porque ele tratava os alunos e as alunas negras de um modo totalmente diferente que os outros que tinham sobrenomes italianos [...] Isso foi muito depois, essa coisa de, né? Recuperar a memória e falar: Nossa, de fato, eu tive um professor racista, né? Sentia sim tratamento diferente, tanto que eu podia tirar a melhor nota, podia fazer o que eu fizesse, mas nunca era um elogio pra mim, nunca era uma atitude carinhosa, afetiva, né? E com os colegas, os coleguinhas que eram brancos e brancas ele tinha todo um tratamento diferente. É triste lembrar disso, mas tá perdoado também (EDNA, 50 anos).

A fala de Edna nos faz ratificar que a escola, infelizmente, pode ser um espaço de exclusão. Estar atento a tais posturas discriminatórias é fundamental. A discriminação não vem somente de alunos ou de quem não tem escolarização. Ela vem de quem se considera

superior de alguma forma, logo envolve poder ou o entendimento de tê-lo. Nesta lógica, pode vir daquele que tem o compromisso com o aprendizado de outros, do (a) professor (a). Saber disso, é de extrema importância para entendermos que a luta contra o racismo vai além de não ser racista, é ter posturas ativas condizentes à luta antirracista. O racismo, como já destacamos, é estrutural, e a escola, que faz parte do aparelho do Estado, não fica isenta deste projeto de poder. Um grande perigo é confundir a diversidade de pensamentos com discriminação. Pensar que pessoas negras são inferiores fisicamente, intelectualmente, geneticamente não é pensar diferente, é ser racista.

Infelizmente, professores como o citado por Edna, existem inúmeros. Felizmente, reeducá-los é possível. O relato dela é um exemplo, do porquê de um dos dispositivos da Resolução 01, recomendar que os docentes se apropriem da história da cultura afro-brasileira, partindo da premissa que conhecer pode possibilitar o entendimento que não existe hierarquia de raças. Tal premissa deve ser considerada. Contudo, é necessário entender que conhecer não é pré-requisito para respeitar, mas já é um passo, assim como denunciar não é acabar com o racismo, mas é um outro passo em direção a uma educação antirracista. As relações se constroem no cotidiano e a (re)educação das relações também somada ao conhecimento da importância da cultura afro-brasileira e a denúncia de práticas que desumanizam seres humanos.

Edna, ao falar sobre o olhar do outro sobre ela, enquanto menina negra, destaca que foi discriminada em função de seu cabelo, inclusive dentro do ambiente familiar:

Agora você vê bonecas negras. É, uma criança pega uma boneca, se sente representada. É tão bonito isso. Na minha época, nem pensar, né? As bonecas eram todas loiras de olhos azuis. Eu já falei do cabelo. O que eu sofri por causa do cabelo na minha própria família. Eu tinha um tio que ele falava assim: a quem essa menina puxou esse cabelo? Porque a maioria, porque eu nasci com o cabelo mais crespo né? De todos, de todo mundo. Então no meio de primas com cabelo cacheado, cabelo liso, então imagina, né? Eu! Isso é gravado assim na minha cabeça [...] Meu pai não gostava quando ele falava este tipo de coisa, minha mãe também não, mas fica uma coisa assim, aquelas situações em família, é, que não se debatiam, não se falavam de questões abertamente como se fala, né? Acredito que hoje em dia que se fala muito mais, e naquela época não tinha isso. Então claro que eu me sentia, você vê toda, né? A valorização de bonequinha Barbie, tudo loirinha, as bonequinhas tudo clarinha, branquinha. Então você vê que tem alguma coisa, né? Se tudo é daquela maneira e você é diferente você começa a achar que tem algo errado é com você né? Então é isso! (EDNA, 50 anos).

Assim como a escola não está isenta do racismo, que é estrutural e estruturante, nossos lares também não. Edna menciona durante a entrevista que vem de uma família muito miscigenada e que seu cabelo sempre foi o mais crespo de todas as irmãs e primas. Os

comentários feitos pelo tio, também foram feitos pelos coleguinhas na escola e, possivelmente, em outros espaços que ela circulou uma vez que, em torno do cabelo crespo, construíram uma série de releituras falsas: duro, juba, feio, pixaim, entre outras.

Como bem destacado por Edna, as discussões sobre a questão racial ganharam mais ênfase de alguns anos para cá. A implementação da Lei Nº 10.639/2003 como já destacamos tem grande influência nisso. Hoje, algumas Ednas, já respondem à pergunta dos tios dizendo que puxaram o cabelo de uma rainha. “Meu crespo é de rainha”, é um livro que foi escrito pela norte-americana bell hooks e que de uma maneira leve e criativa mostra a beleza dos cabelos crespos, rompendo com a visão preconceituosa em torno deles. hooks, é um exemplo, uma sugestão, temos outras.

Um outro apontamento relevante da fala acima é quando ela menciona a questão das bonecas negras, que na sua época não existiam. Oportunizar que crianças negras se vejam refletidas nas bonecas, na televisão e em outros meios é de extrema importância para autodefinição e autoavaliação de meninas e jovens.

Edna foi a primeira da família a acessar o Ensino Superior. Ela, que estudou em escola pública e privada, passou no vestibular aos dezessete anos e começou a cursar Letras na UERJ. No período da graduação, morava no município de São João de Meriti e relata que se manter na universidade foi difícil, pois o dinheiro da passagem era contado. Fazer um lanche, por exemplo, não era uma possibilidade, visto que se fizesse não teria o dinheiro da volta para casa.

Tive muitos obstáculos de ordem financeira porque meus pais [...] eles, né? Eram muito pobres, pessoas simples. Passei por todos os perrengues, né? Por todos os perrengues, falta de grana, eu por exemplo, quando eu, cheguei a estudar em escola particular, mas era com bolsa, eu consegui a bolsa, sem bolsa não conseguiria estudar. [...] E passei muito perrengue também pra poder fazer a faculdade. Eu morava em São João de Meriti e tinha que pegar o trem, tinha que trabalhar, tanto assim, que eu não lembro de ter conseguido comprar nenhum livro assim, talvez um ou outro, eu estudava com cópia né? Com xerox, a gente tirava e reaproveitava aquilo dali de um pro outro, porque assim, eu não tinha dinheiro pra fazer nenhum lanche. Eu lembro que se eu tirasse aquele dinheiro contado da semana pra fazer um lanche eu ida ficar sem dinheiro da passagem (EDNA, 50 anos).

Edna relata que a época dela foi mais dura do que a dos jovens da Era Lula<sup>44</sup>, por exemplo. Ela sinaliza as oportunidades de bolsas e as cotas como indicadores do governo que menciona e destaca, também, que a irmã precisou trancar período na universidade, na época, em virtude de questões financeiras.

<sup>44</sup> Edna faz referência ao período da história política brasileira, compreendido entre os anos de 2003 e 2010, que o Brasil foi governado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O relato de Edna nos faz refletir acerca da permanência de jovens negros e de periferia na Universidade. Muito se comenta sobre o acesso, mas a permanência pouco se discute, pouco se analisa. Ou quando se faz, é em caráter raso, evocando a meritocracia.

Durante o período da graduação, além dos percalços de ordem financeira, Edna também começou a perceber que negros não ocupavam determinados lugares. Ela relata a experiência de quando visitou a faculdade de medicina da UFRJ e as únicas pessoas negras eram ela e a colega visitante. Ela nomeia a experiência como um choque e destaca que na UERJ ainda tinha algumas pessoas negras, mas que não as viu na faculdade de medicina a fez repensar sobre os vários espaços não ocupados por pessoas negras. Edna pontua que atualmente existe um colorido maior nas universidades e que muito desta diversidade se deve às cotas, mas na época que se graduou o número era muito reduzido. Continuando seu relato, procura recordar quantos professores negros teve entre o Ensino Fundamental e a graduação:

Professores negros também, eu tive o que? Professor negro? No Ensino Fundamental um ou dois, no ensino médio um ou dois, na faculdade (deixa eu ver) nenhum, entendeu? Então assim, né? A gente vai se dando conta disso, né? Quando vai vendo que você circula em alguns lugares e você ali, é uma minoria da minoria da minoria, aí você, aí vem marcando essa diferença. Senti muito mais quando, né? Talvez quando eu entrei na faculdade mesmo, que aí eu vi que, vi assim. Aí a gente começa a estudar e aí você vê que existe mesmo, tem luta de classes, né? Que alguns ocupam alguns lugares e outros não ocupam. [...] Então ficou muito marcado, isso sim, quando eu entrei na graduação que eu me dei conta, né? Eu sou uma pessoa, uma mulher negra, uma mulher de periferia, moradora de São João de Meriti, filha de trabalhadores (EDNA, 50 anos).

O relato de Edna sobre a pouca representatividade de professores negros durante sua trajetória escolar nos leva a refletir sobre a questão. Sabemos que a representatividade não é a solução para o fim dos problemas relacionados ao racismo, mas ela é fundamental para que crianças e jovens se sintam representados. Atualmente, o choque é menor em virtude das políticas que foram implementadas na perspectiva de equidade. No entanto, negros ainda são minorias em diversos espaços de poder e a representatividade tem sim sua relevância, apesar de seus limites e suas restrições.

“A representatividade é sempre institucional e não estrutural, de tal sorte que a representatividade exercida por pessoas negras, por exemplo, não significa que negros estejam no poder” (ALMEIDA, 2018, p.86). No que se refere aos limites, podemos afirmar que a representatividade não acaba com o racismo, já em relação às restrições, podemos destacar que infelizmente nem todo negro ou negra em situação de poder ou de destaque vai corresponder às demandas de seu grupo.

Edna, durante a graduação, teve mais percepções. Ela, que atualmente reside no bairro da Glória-RJ, relata que na época uma colega de turma ficou espantada quando soube que ela morava em São João de Meriti. O espanto da colega ao insistir em saber como ela fazia para chegar na Universidade a constrangeu. E ela passou a refletir sobre mais questões:

E aí você vai se dando conta, né? De que você realmente é uma estranha naquele lugar, né? Que você chegou até ali, mas que muitos como você, que tem a sua origem, que tem a sua cor de pele, que tem uma história de vida semelhante à tua não chegaram. Então você vai se dando conta através disso (EDNA, 50 anos).

Como sinalizado por Ribeiro (2017) as opressões estão interligadas. Combater o racismo é importante, mas é preciso estar sensível às demais desumanidades que corroboram para a evasão de alunos das escolas e universidades. Edna não evadiu, concluiu a graduação, fez o mestrado e atualmente está cursando o doutorado. Através de sua vivência não inspira somente alunos e alunas, inspira pessoas além dos muros da escola:

As alunas às vezes falam, os alunos, você, às vezes vira uma referência, e eles se inspiram e falam, testemunham isso. Então de alguma maneira é, eu acho que sim, né? Você acaba inspirando, você acaba é, fortalecendo, né? Neles, no modo de pensar deles, né? Que é possível sim, né? Tem uma professora ali negra, uma professora que tá estudando, que continua estudando, que tá fazendo um doutorado que, eu acho, que se vê representado. Na minha família também, minha irmã que fala isso: você abriu as portas, né? Porque talvez se você não tivesse tido a coragem, né? E tivesse se empenhado, talvez eu, minha irmã Andrea que fala isso, eu e a Grace a gente não tivesse, a gente muito que tomou você como modelo. Isso é muito bonito de ouvir, né? Muito, dá assim, nossa que responsabilidade, mas é muito bonito saber que a gente tá inspirando afirmativamente algumas pessoas (EDNA, 50 anos).

Edna é mais uma mulher negra que comprova, mediante suas vivências, que é possível sim, incentivar outras pessoas. O entendimento de Edna sobre o papel do professor, também faz toda a diferença, uma vez que não o reduz a um mero transmissor de conteúdo. Vê o professor e a professora como aquele profissional que amplia os horizontes, as visões de mundo.

Na escola que Edna atua no município de Duque de Caxias ela participa de um Projeto que tem parceria com a UERJ e se chama: Em Caxias a filosofia encaixa: a escola pública aposta no pensamento. Este projeto inicialmente abrangia apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Contudo, com o tempo se estendeu até a Educação de Jovens e Adultos, segmento que Edna leciona. Através deste projeto, Edna menciona que os jovens que dele participam, assim como, ela e tantos outros professores apostam no pensamento, repensam e aprendem juntos.

O encantamento de Edna pela educação, pelo ato de ensinar e aprender é inspirador. Ela, que entende o estudar como um modo de vida, impactou suas irmãs, impactou seus alunos e, possivelmente, mais pessoas fora do ambiente escolar e familiar. Edna se esforçou bastante, mas também teve apoio, incentivos. Além de mérito, Edna teve auxílio para continuar sua trajetória de escolarização. Edna, assim como Renata e Mônica, não pode ser resumida a uma heroína ou a uma vítima da sociedade. Ela é muito mais que uma coisa ou outra, ela é quem quiser ser.

### **3.4 Mulheres negras são porque somam**

Renata, Mônica e Edna apresentam trajetórias distintas e experiências que nos fazem refletir sobre vários episódios cotidianos e estruturais que nos impulsionam a ponderações sobre a sociedade em que vivemos.

O intuito de apresentar a trajetória destas mulheres, como já mencionado, não é medir as opressões por elas sofridas, estabelecendo sentenças de quem sofreu mais ou menos. Afinal, como Piedade (2017) destaca: dor é dor. O intuito é analisar suas visões acerca de algumas questões, abaixo identificadas, a partir de suas histórias de vida. Portanto, a análise que se dará a seguir é fruto do olhar destas mulheres a partir das inúmeras mulheres que habitam nelas: a criança, a adolescente, a adulta, a profissional, a solteira, a namorada, a esposa e tantas outras não nomeadas.

Após conhecer a trajetória de cada uma das mulheres contada a partir da perspectiva das próprias, elencamos a análise de suas visões sobre a escola, os estereótipos em torno da mulher negra, a hierarquização de saberes, a influência da escolarização na ampliação da temática racial, a escolarização como via para ascensão social, a função da escola e, por fim, sobre o que é ser negra no Brasil.

#### **3.4.1 Sobre a Escola**

Renata ao comentar o que a escola representa para ela destaca: “Evolução, crescimento, né? Tanto intelectual quanto profissional”. (Renata, 35 anos)

Edna pontua:

A escola, né? É um lugar de resistência, é um lugar de resistência [...] Muitas vezes a escola é o único lugar, é, nesse contexto, né?, De periferia que você pode reunir pessoas, onde a gente pode estar reunido pra gente pensar muita coisa, pra gente pensar principalmente no modo como a gente vem vivendo, por que que a gente faz algumas coisas, por que a gente faz da maneira que faz. [...] A escola é este espaço pra mim, espaço de pensamento, né? E pensar aí eu não tô falando só uma questão intelectual. Eu tô falando de pensamento que compreende, né, o próprio viver, o sentir as coisas, isso que eu já falei afetar e ser afetado (EDNA, 50 anos).

Mônica em seu comentário fala a partir do que a escola representou para ela especificamente:

A escola pra mim foi um lugar de acolhimento embora, eu tenha ido pra escola um pouco tarde por questões de dificuldades mesmo [...] E a escola pra mim foi um lugar, que eu costumo dizer para as pessoas, muito importante, né? Porque eu me sentia realmente acolhida. Na escola a gente tinha um monte de coisas que a gente não tinha em casa, né? A gente tinha, tinha aquele momento que a gente podia, né? Comer, tinha o almoço, tinha o café da manhã, tinha uma série de coisas que a gente não tinha na nossa casa e era um espaço assim, muito bom, muito bom mesmo. Então as pessoas falam: Ah porque você sempre gostou de estudar, porque você foi diferente, né? Da maioria da minha família que não conseguiu ter uma trajetória escolar um pouco mais ampla, né? Mas eu costumo dizer pras pessoas que de fato não é porque eu gostava tanto de estudar, eu gostava até, mas eu gostava de estar na escola, a escola pra mim era muito importante, então assim, era um momento que eu tinha assim, um pouco mais de conforto, então ir pra escola pra mim era muito importante. Por isso que eu sempre fiz questão de estudar e assim a gente não tinha praticamente nenhum lazer onde a gente morava, né? E até hoje as coisas lá são bem escassas. Então a escola, a escola era um movimento, era muito diferente, hoje eu tenho essa noção, na época eu não tinha essa noção (MÔNICA, 49 anos).

As visões de Renata, Mônica e Edna sobre a escola nos permite concluir que este espaço, que é direito de todos, não tem o mesmo significado para todos. Renata e Edna falam a partir de suas visões pessoais, mas projetam o olhar sobre os impactos na coletividade. Já Mônica fala a partir de sua trajetória, do que este espaço significou para ela. No entanto, apesar das três falarem a partir de perspectivas e experiências distintas, elas nos fazem compreender que o estar na escola pode ter uma série de objetivos. Portanto, por mais que, enquanto educadores, estabeleçamos os nossos objetivos, conforme previsto em lei, nossos educandos, têm realidades distintas e, por conseguinte, anseios diversos também. Equilibrar tudo isso não é tarefa fácil, mas é primordial sabermos que a escola é um lugar onde relações são construídas e onde conhecimentos são ampliados, portanto, fazendo uso das contribuições de Renata, Mônica e Edna, podemos ressaltar que é fundamental que todos possam se sentir parte da escola para que se sintam acolhidos, incentivados a crescer intelectual e

profissionalmente a partir de ampliações de pensamentos sobre o viver, sobre o estar no mundo.

### 3.4.2 Sobre estereótipos

O Projeto Memória “Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história”<sup>45</sup> estampa na capa o seguinte: "Sou negra e mulher. Isso não significa que eu sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração. Escreve isso aí, esse é o meu recado para a mulher preta brasileira. Na boa” (REDEH, 2017).

As experiências de Mônica e Renata nos permitem compreender o porquê do recado acima. Gonzalez procura evidenciar que mulheres negras não devem aceitar as ideias preconcebidas em torno delas. Mônica que trabalhou grande parte de sua vida como empregada doméstica, relata que, por muito tempo, foi vista exclusivamente como doméstica e nada mais:

Durante muito tempo, né? Eu fui reduzida só a isso. Até no meio familiar mesmo, né? Porque a gente vem de uma trajetória familiar muito pesada. [...] A gente é educado, né? A gente cresce acreditando nisso, as pessoas, nossos ancestrais que a gente só serve pra algumas coisas. Então assim, eu escutei muito isso na minha casa, né? Quando saía, muitas vezes, pra procurar um outro trabalho, pra levar um currículo, pra procurar um trabalho no mercado, numa lanchonete as minhas tias falavam: - Não adianta, você não vai conseguir! Esse trabalho não é pra gente. Eles não vão dar a vaga pra você, entendeu? A gente tem que ser doméstica. Enfim, porque assim, a minha mãe foi doméstica a vida inteira, minhas tias foram domésticas a vida inteira, né? A maioria das minhas primas, então assim, a minha trajetória familiar, ela é uma trajetória de empregadas domésticas e né? De cuidadoras (MÔNICA, 49 anos).

Já Renata menciona a experiência enquanto passista de uma agremiação de escola de samba:

Foi uma coisa muito legal, mas eu também senti que não era o meu caminho, sabe? Nesse meio tem muita coisa, né? Tem muito preconceito, tem muito estereótipo. [...] Eu me peguei em situações que as pessoas botavam dinheiro na minha roupa, em que eu tava ali apresentando, né? Fazendo, apresentando a escola, uma agremiação, com o corpo de biquíni, né? [...] E as pessoas ali em volta achavam que o meu corpo tava ali pra ser tocado (RENATA, 35 anos).

---

<sup>45</sup> O referido projeto foi uma iniciativa da Fundação Banco do Brasil em parceria com Brasilcap e a Rede de Desenvolvimento Humano – REDEH.



Edna, não relata nenhuma situação específica, mas considera importante fazermos de nossa existência uma pergunta já que, constantemente, o olhar do outro tenta nos enquadrar em um modelo. Tal visão dialoga com o que Renata e Mônica também sinalizam. A primeira, como já mencionado anteriormente, entende que os estereótipos dizem mais sobre quem os articula do que sobre quem é alvo deles, já a segunda pontua que as pessoas querem que negros e negras não gostem de si. O diálogo se dá, pois mediante as ponderações de cada uma, é possível perceber que o bem de todos previsto em lei nas relações cotidianas não se estabelece de fato, já que a ideologia que se propaga dominante trabalha cotidianamente para que negros e não negros internalizem que o modelo ideal (almejado) é o branco.

Os relatos de Mônica e Renata são provas que o recado de Gonzalez é relevante e se faz necessário ainda hoje. Afinal, ainda hoje, existem indivíduos que sentem a necessidade de dizer, nem sempre com palavras, mas com olhares ou atitudes, o lugar que negros e negras devem ocupar. Ainda hoje, existem pessoas que sentem a necessidade de objetificar mulheres negras e as demais. Ainda hoje, existem indivíduos que sentem a necessidade de minimizar atitudes racistas. Tal necessidade, infelizmente, se alimenta na autorização que lhes é dada pela organização política, social e econômica da sociedade brasileira que está entremeada de racismo e sexismo.

Para exemplificar vejamos outros relatos:

Eu ouvia muito a frase assim: Você é uma negra de alma branca! Por ser uma pessoa bacana, por ser considerada uma pessoa bacana, espirituosa, né? Uma pessoa simpática [...] Eu antes entendia de outra forma, hoje eu já entendo que era um racismo, era de certa forma um racismo, sabe? Me colocar em um patamar interessante, sendo negra, mas por lembrar uma pessoa de pele branca, pela atitude ou pela aparência ou pelo modo de se portar ou pelo modo de falar (RENATA, 35 anos).

Como doméstica eu sofri muito tipo de preconceito, muitos. [...] Uma específica foi uma casa que eu trabalhei e na época eu fazia o meu Ensino Médio, né? E eu tava em época de prova e eu saía de casa cedo pra caramba. [...] Então saía de casa quatro da manhã pra pegar o trem. Chegava no trabalho, chegava cedo à beça, trabalhava na zona sul do Rio e um dia eu fazendo as coisas a dona da casa chegou pra mim: -Olha eu queria conversar com você sobre seu horário de saída. [...] - Ah você tá saindo muito cedo daqui. Falei: - Mas, cedo? Eu chego aqui sete horas da manhã, às vezes até antes das sete. Eu saio quatro horas, quatro e pouca. Aí ela: - Pois é! A outra menina que trabalhava aqui saía daqui às sete horas da noite, entendeu? Então não tem como você sair daqui esse horário. Falei pra ela: - Mas, não tem como eu sair depois desse horário eu estudo, eu tenho que ir pra escola, eu tenho prova. Ela: - Não, não tem como! Falei: - Então eu não vou nem terminar, eu vou ter que sair. - Então tá, então você termina! Porque eu tinha tirado as coisas do lugar, né? - Então você termina, mas não tem como. Por quê? O que que você quer ser? Você está estudando pra quê? Falei pra ela: Eu tô estudando porque eu quero fazer concurso pra Marinha. Na época falei isso pra ela. -Você quer ser Oficial de Marinha? Ah, para! Pelo amor de Deus, né? Oficial de Marinha? Você não acha que é muito não? Qual a sua idade? [...] Então assim naquela casa eu não voltei mais pra trabalhar. E

passsei por outras situações também da pessoa falar do meu sapato: - Nossa, mas você vem trabalhar com esse sapato de doméstica? Que absurdo! Plataforma? Não tem necessidade disso! Sabe? Entre outras coisas. Isso como doméstica e em outros ambientes de trabalho, aí o racismo ele é um pouco mais sutil, mais velado, né? As pessoas têm uma estratégia mais educada de ser racista (MÔNICA, 49 anos).

Quando a gente entra assim. Ainda mais eu que gosto de andar muito simples, né? De Chinelo. Adoro havaiana, então pra onde eu vou, eu vou de havaiana, arrastando as havaianas. Mamãe até fala: Meu Deus, você vai assim? Eu falo: Vou mãe, tá bom! Então eu vou pros lugares assim e quando eu chego desse jeito, entro numa loja mais, né? Burguesinha, olham você logo de cima abaixo, já te discriminam logo e, mas aí eu já não tô nem aí, entro olho as coisas mesmo, sabe? Às vezes vem segurança atrás também quando você entra muito simples. Isso, claramente em banco, em banco, muitas e muitas vezes (EDNA, 50 anos).

O relato das três mulheres nos faz refletir sobre algumas questões. O que autoriza uma pessoa considerar bacana uma outra pelo fato desta ter uma “alma branca”? O que autoriza uma patroa a exigir que uma jovem negra trabalhe mais de oito horas por dia? O que autoriza uma patroa a desqualificar um desejo profissional de uma jovem negra? O que autoriza uma pessoa tratar de forma diferenciada uma outra em virtude de sua aparência, cor ou vestimenta?

Concluimos que tais autorizações são dadas pelas opressões estruturais: de raça, gênero e classe. Mônica e Renata, nem sempre pensaram em atuar na área da Educação. As duas, quando menores aspiravam outras profissões. E para as duas, foi dito que não era possível. Renata, que pensava em ser juíza de vara de família, deixou de pensar, ao entender o que representava tal profissão na sociedade que vivemos e Mônica ouviu que ser oficial de marinha não era para ela. Uma ouviu a voz da sociedade, constitucionalmente democrática e verdadeiramente excludente que vivemos, e outra, a voz de uma patroa reproduzindo o que a referida sociedade nos aponta a todo tempo. Talvez, o desejo primeiro de ambas não fosse concretizado por outras descobertas, outras aspirações profissionais, no entanto, o que pretendemos é ratificar que o racismo se reproduz porque o Estado o alimenta.

Tratando especificamente da mulher negra, percebemos que o olhar em torno dela foi construído socialmente, fazendo muitas vezes com que esta, antes mesmo de se entender um ser para si, fosse vista como um ser para outro ou outros. Ela é um ser que não é branco e não é homem, e isto acarretou a introjeção de estereótipos dos mais diversos a estas mulheres, ressalta Ribeiro (2017) ao trazer as percepções de Grada Kilomba. Portanto, combater estes estereótipos é fundamental para eliminar preconceitos. A mulher negra nasce, mas ao reconhecer sua identidade étnico-racial e a importância da luta antirracista renasce.

### 3.4.3 Sobre hierarquização de saberes

As três mulheres entendem que não tem sentido hierarquizar saberes:

Se a gente for olhar nossa trajetória de vida, dos nossos ancestrais, a gente percebe com tranquilidade que não tem como você hierarquizar saberes, né? Até porque esses saberes são fundamentais pra nossa construção, né? E eles perpassam e assim sem esse saber ancestral, sem esse saber de vivência, né? Assim, de que adianta você ter um saber acadêmico, especificamente, somente, se você não tem uma vivência, né? Destoa! (MÔNICA, 49 anos).

Acho que a gente tem muito que pensar sobre isso, sobre essa hierarquização porque o que a gente precisa fazer é colocar todos esses saberes pra conversar, né? Em diálogo. Então, o saber da vivência, né? Da vida. Meus pais não tiveram muito estudo, mas eles tinham um saber, uma sabedoria de vida e eu trago até hoje, né? Lições que eu aprendi, as conversas que eles tinham comigo, é, e isso não foi nos livros, né? Isso tá, é uma vivência que, saber que vem da vida, do modo de viver. [...] Aprendi muito com pessoas que tem pouco estudo, aprendo muito com pessoas assim, até hoje. E também nos livros, os saberes dos livros, né? A importância da leitura, a importância de você tomar conhecimento com os diversos modos de pensar, pensamentos diferentes, tudo isso, é, as coisas não tinham que estar hierarquizadas, elas tinham que estar em uma relação de diálogo, essas coisas precisam conversar (EDNA, 50 anos).

Eu entendo esse processo como uma prepotência insuportável, é como eu porque assim, eu não sou melhor do que ninguém e eu tô em processo de construção. E eu acho que o ser humano, ele vive um processo de construção desde o momento que nasce até o momento que morre. E tem pessoas que alcançam esse nível, essa carreira e param. Para no tempo, para história é aqui. Eu cheguei até aqui. E chegam e param. E acham que parados onde estão se sentem melhor que os outros [...] Se não tem empatia, se não sabe se colocar no lugar de quem é menor que que essa pessoa aprendeu de lição? Porque a vida é um conjunto de coisas, né? Não é só uma carreira acadêmica. É tudo! É natureza, é ar, é terra, é religião, é tudo! (RENATA, 35 anos).

O entendimento das três vai ao encontro do pensamento decolonial que visa romper com a hierarquização de saberes. Mônica adquiriu saberes advindos de sua avó, suas tias, suas professoras, os jovens com os quais teve contato, com Andrea e com outras mulheres. Edna, adquiriu conhecimentos através dos diálogos com os pais e tantos outros e outras que manteve contato, com seus professores e também com seus alunos durante as trocas que se estabelecem. Renata não foi diferente, adquiriu saberes com sua mãe, com mulheres que a rodeiam, com seus filhos e com seus alunos pequenos. Obviamente, também adquiriram saberes em diversos outros espaços e relações. Logo, a escolarização é importante, mas o conhecimento transcende, pois ele não é estático, não fica preso em um único espaço ou a uma única pessoa.

Sabendo que o pensamento decolonial visa criar brechas para que outras epistemologias tenham o mesmo reconhecimento que o conhecimento eurocentrado a forma como as três se colocam corrobora para ratificação de que é urgente propor diálogos entre esses saberes de forma a descolonizar o pensamento, ou seja, inserir outros saberes na categoria de conhecimentos relevantes.

#### 3.4.4 Sobre a influência da escolarização na ampliação da questão racial

Edna destaca:

No espaço da escola é que vão acontecendo todos esses embates, onde a gente tem a oportunidade de pensar. [...] O modo como a gente vive, a forma como a gente se relaciona, o modo como a gente convive, é um espaço pra pensar a vida, pensar nosso modo de viver, porque a gente faz algumas coisas, porque a gente faz da maneira que faz, se não pode ser de uma outra maneira e é o lugar onde as pessoas podem estar juntas pra fazer isso. Em nenhum outro lugar, eu acho que, a gente tem essa possibilidade de uma forma tão potente, tão bonita como na escola (EDNA, 50, anos).

Renata pontua:

Através da escolarização como eu falei se abriu o mundo, né? Diante de mim. Eu comecei, passei a ler, passei a ver, eu passei a interpretar situações e pessoas e lugares e ambientes, passei a trocar com pessoas que tem uma vivência de mundo fantástica, sabe? Através da escolarização (RENATA, 35 anos).

Mônica comenta:

A escolarização, ela possibilitou ter este olhar mais apurado, mais crítico, né? O ambiente que eu me inseri também ele foi fundamental, né? O ambiente de trabalho, mas a minha trajetória acadêmica foi fundamental” (MÔNICA, 49 anos).

As mulheres, como vimos, entendem que os saberes não devem ser hierarquizados, mas relatam a importância da escolarização na amplitude da questão racial, além da amplitude nas visões de mundo. Desta forma, reiteram a necessidade de que se lute para que todos tenham acesso e condições de permanência no espaço escolar público. Durante a entrevista as três em alguns momentos comentam que, quando criança ou mais jovem, percebiam algo diferente em relação ao trato com elas, mas que somente com a maturidade e as reflexões conseguiram nomear as opressões. Portanto, podemos concluir que a escolarização possibilita construir um empoderamento como sujeito para o enfrentamento de lutas antirracistas.

### 3.4.5 Sobre a escolarização como via para ascensão social

Durante a entrevista foi perguntado se consideravam que a escolarização era a única via para a ascensão social. As três responderam que era uma via muito importante, mas que não era a única.

Edna inicialmente fica em dúvida, mas ao elaborar seu pensamento confirma que a escolarização não é a única via para ascensão:

Ah, eu não sei, Cláudia, se a escolarização é a única via. Tem gente com pouca escolaridade que conseguiu fazer alguma coisa, conseguiu construir um patrimônio, né? É pode ajudar em alguns momentos sim, claro, né? Quando você vai conseguindo estudar, vai conseguindo avançar, mas não necessariamente (EDNA, 50 anos).

Mônica não titubeia:

Não, não é a única, não. É uma via muito importante até, não digo só pra ascensão social, não, mas acho que pra ascensão humana, né? Eu acho que é importante a gente estudar pra gente entender o contexto, entender a história, entender tudo que tá acontecendo, pra gente ter um olhar mais apurado sobre as situações. Então assim, a ascensão econômica ela pode ser uma consequência, uma possibilidade, né? Mas o conhecimento, esse é fundamental, a gente precisa disso. Todas as pessoas deveriam ter esse acesso, todos (MÔNICA, 49 anos).

E Renata comenta:

Não, não, é a mais, eu considero a mais importante, porque assim, o indivíduo que lê se abre o mundo diante deste indivíduo. [...] é a mais importante sim, mas não é a principal, não é a única (RENATA, 35 anos).

As três compreendem a importância da escolarização, mas não a sua exclusividade no processo de ascensão social. Ademais refutam o discurso da meritocracia. Mônica, inclusive quando fala sobre o fato de ter sido a primeira de sua família a ter acesso ao Ensino Superior, é enfática ao afirmar que isso se deve à falta de oportunidades. Destaca que sua família valorizava a educação, mas que não tiveram oportunidades de acesso, e quando isso acontece dificilmente conseguem dar essa oportunidade para os seus, ainda que se esforcem:

Então assim, por mais que as minhas tias elas se esforçassem, elas se esforçaram à beça, muito, nossa só a gente sabe quanto, né? Porque assim, ninguém chega a lugar nenhum sem ajuda de ninguém e hoje mais que nunca eu tenho essa noção. Então por mais que a gente: Ah foi difícil pra caramba, mas assim, quantas vezes as pessoas deixaram de comer, sabe? Andaram a pé pra te dar um dinheiro de passagem ou pra que você pudesse ter uma oportunidade ainda que mínima, mas pra aquela pessoa aquilo ali foi importante pra caramba, ela deixou de fazer uma coisa que era tão importante pra ela pra que você pudesse ter acesso. Então, assim, a minha família, não, ela fez o que ela pode e fez mesmo, né? E hoje eu o que eu posso pelos meus filhos e hoje eles têm acesso. Meu filho mais velho, eu tenho um filho mais

velho que concluiu a graduação esse ano, então assim, é uma outra história, mas eu tive a oportunidade de dar essa outra história pra ele, mas a minha história foi essa, foi uma história de muita dificuldade e muita luta (MÔNICA, 49 anos).

Quando ao longo deste trabalho criticamos o discurso da meritocracia é pelas questões que Mônica pontuou. Como falar de mérito se nem todos têm oportunidades iguais? Mérito em um país excludente como o nosso não é teoria, é genocídio de pensamento. E é genocídio, pois se trata de deixar de pensar que oportunidades equânimes se fazem e se farão necessárias enquanto a desigualdade existir.

A pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”<sup>46</sup>, realizada pelo IBGE referente ao ano de 2018 e divulgada em 2019 aponta que pela primeira vez, o índice de alunos pretos e pardos (que neste trabalho aglutinamos e compomos o grupo de negros) matriculados em universidades públicas brasileiras superou a taxa de alunos brancos, alcançando 50,3%. A pesquisa, no entanto, aponta inúmeras desigualdades, a saber algumas delas:

Tabela 2 - Desigualdades entre Brancos e Negros

Desigualdades entre Brancos e Negros		
Desigualdades	Brancos	Pretos e pardos (negros)
Cargos gerencias	68,6%	29,9%
Analfabetismo	3,9%	9,1%
Homicídios	34,0%	98,5%
Representação política (deputados federais eleitos)	75,6%	24,4%
População desocupada	34,6%	64,2%
População subutilizada	32,7%	66,1%
Taxa de conclusão do Ensino Médio	76,8%	61,8%
Pessoas que frequentam o ensino superior (rede pública)	49,7%	50,3%
Pessoas que frequentam o ensino superior (rede privada)	53,4%	46,6%

Fonte: Tabela feita a partir dos dados da pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” de 2018

A tabela acima foi feita a partir dos dados divulgados pela pesquisa mencionada. O que evidenciamos é que a desigualdade em relação aos negros é nítida. O fato de, pela primeira vez, serem maioria nas universidades públicas não garante que concluirão o curso ou que ocuparão cargos na área de sua formação. A taxa de conclusão do Ensino Médio é um

<sup>46</sup> Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)> Acesso 21/01/2020.

indicador de que negros, apesar de serem maioria da população do país, não são maioria entre os que concluem este curso. Necessariamente, não significa que, também, não serão a maioria entre os que não concluem os cursos superiores, mas sendo o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica antes do ingresso à Universidade é um ponto a considerar, pois a possibilidade não pode ser totalmente descartada. Outro ponto a considerar são os dados referentes à subutilização na força de trabalho que, segundo a referida pesquisa, apontam a predominância da população negra em todos os níveis de ensino, totalizando 66,1%.

O acesso ao Ensino Superior à população negra foi ampliado com o Sistema de Cotas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>47</sup> (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>48</sup> como aponta a pesquisa, mas os negros continuam sub-representados, visto que constituem a maioria da população brasileira.

Destacamos que, nos últimos anos, várias foram as denúncias envolvendo fraudes nas cotas raciais em universidades públicas. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, está apurando 230 (duzentos e trinta) casos de denúncias de fraudes nas autodeclarações raciais<sup>49</sup>. É possível que estes dados não tenham sido considerados na pesquisa do IBGE o que não retira sua seriedade e legitimidade. Contudo, são informações que nos levam a refletir ainda mais sobre as desigualdades e manobras para perpetuação delas.

Renata, Edna e Mônica além de refutarem o discurso da meritocracia, e não elegerem a escolarização a única via para ascensão social, em suas avaliações, apontam que um indivíduo que ascende socialmente não deixa de sofrer os impactos do racismo, pois a qualquer momento que ele deixar de fazer algo que não corresponda ao esperado pela ideologia que se propaga dominante ele será lembrado de sua cor de pele. Conforme Almeida (2018) destacam retiram do negro a sua individualidade, assim se ele erra, erram todos os negros. Já o branco, quando erra, só ele é penalizado e não todos os brancos. Desta forma,

---

<sup>47</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi implementado a fim de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos. Começou a contar a partir de 2008. Maiores informações são encontradas no site do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>> Acesso em 21/01/2020.

<sup>48</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi desenvolvido a fim de selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior mediante a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Maiores informações são encontradas no site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SISU>. Acesso em 21/01/2020

<sup>49</sup> Matéria disponível em: <<https://epoca.globo.com/ufrij-avalia-230-denuncias-de-alunos-por-fraude-na-lei-de-cotas-1-24017269>> Acesso em 21/01/2020.

constatamos que, numericamente e no plano do discurso, negros e negras são prejudicados, portanto, precisam estar antenados às armadilhas da falsa democracia racial brasileira.

### 3.4.6 Sobre a função da escola

Em relação à função da escola a pergunta feita para as mulheres foi: é função da escola discutir questões de cunho racial?

E a resposta como veremos dialoga com as legislações educacionais, a Lei Nº 10.639/2003 e a Resolução Nº 01 já destacadas no primeiro capítulo deste trabalho. Vejamos:

Sim, sim mais que nunca e hoje então a gente não tem como. Se você tem acesso a todo esse conhecimento como é que você vai negar as pessoas essa possibilidade? Porque até então a gente não tinha essas informações, a gente não tinha esse conhecimento. O racismo existia, a gente sofria, a gente era sacaneado pra caramba, mas a gente não tinha ninguém pra falar sobre isso com a gente. Ninguém pra discutir, pra sentar, sabe? Pra trabalhar essas questões dentro da escola e hoje um professor que perde essa oportunidade de ter esse conhecimento de, sabe? De, de trocar esse conhecimento, de a escola precisa, ela tem que estar antenada, fazer essa discussão sim (MÔNICA, 49 anos).

Parece tão óbvio, né? O racismo é tão óbvio, a separação é tão óbvia. [...] Como não discutir? Como não falar? Como não levar? Têm livros! As escolas têm uma coletânea de livros sobre cultura afro, sobre religiões de matriz africana. Esses livros estão em caixas, estão escondidos. Eu trabalhei em uma unidade que esses livros eles eram, nossa! Só faltavam colocar aquele lacre amarelo e preto nele, sabe? Que fala de Exu, que fala de orixá. Esses livros estão guardados, estão escondidos, eles são proibidos. Não se toca nesse assunto aqui, mas eles estão lá e aí? (RENATA, 35 anos).

Eu acho que a gente tem muito ainda que avançar nisso. A gente faz muito pouco. Eu mesma acho ainda que eu faço muito pouco. Tô estudando muito, é, preciso estudar muito mais e acho que é esse o desafio, é a gente buscar, é a gente estudar, é a gente procurar saber. Tô me apropriando de algumas literaturas, entendeu? É, coisas que antes, né? Por exemplo, no curso de letras, a gente deveria ler Quarto de Despejo, né? Carolina Maria de Jesus e tantas e tantas outras que a gente poderia pensar, poderia. Eu fui pra uma escola né? Teve um encontro numa escola, foi um convite, uma escola do Estado ali perto da Mangueira, a Eliane Alves Cruz, né? Estava lá falando de Águas de Barrela, nossa! Conceição Evaristo que vai numa escola também de uma amiga minha, eu pretendo ir lá também escutar, então onde estão essas autoras que não foram lidas? Onde tá essa literatura, né? Solano Trindade! Eu outro dia vi um post de uma atriz falando, nossa, é uma peça que vai ter sobre o Solano, ela falou: - E eu não sabia dessa potência. Então é muita coisa que a gente tá conhecendo agora. Esse movimento ele tem que continuar, ele tem que se fortalecer. A gente precisa é abrir a cada vez mais pra isso. Ainda tá muito pouco, precisa fazer muito mais. Tem o Sérgio Vaz também que é um poeta de São Paulo, tenho alguns livros do Sérgio. Acho que tem até um que tá por aqui. [...] Eu vou até pegar porque merece, né?. Sérgio faz um trabalho belíssimo, né? E eu sou fã dele [...] Esse trabalho que ele faz de literatura: Literatura, pão e poesia que traz essas vozes da periferia, né? Vozes de negros, vozes de negras, vozes de



trabalhadores, de trabalhadoras e com uma potência, com uma vida, com uma paixão [...] Acho que isso tem que aumentar [...] tem que tá dentro das instituições, de verdade, tem que tá no currículo, tem que ser feito dessa maneira, eu acho que eu ainda faço muito pouco, mas assim, eu não vou parar, só quando eu morrer (EDNA, 50 anos).

Quanto aos ganhos desta discussão, responderam:

O ganho é visível, a gente já consegue perceber na rua todos os dias, né? Essa juventude se olhando de uma outra forma, essa valorização do que é nosso, do nosso cabelo, da nossa pele, sabe? A gente conhecia a história do negro contada pelo branco, né? Hoje a gente conhece a nossa história contada de fato pelo negro da maneira que ela foi. Então a gente precisa disso, a gente precisa se sentir valorizado, representado, sabe? A gente precisa né? Se sentir parte desta sociedade que a gente praticamente construiu (MÔNICA, 49 anos).

Nossa ia ser rico demais, né? Trabalhar a autoestima [...] Trazer essas discussões, sabe? Em rodas de conversa, em atividades não só no dia da Consciência Negra porque eu vejo isso nas escolas [...] de só discutir sobre negro na consciência negra. [...] Essa consciência tem que se trazer pra sala de aula todos os dias (RENATA, 35 anos).

Já Edna mencionou os ganhos partir de sua vivência enquanto estudante também:

A tentativa é não fazer desse exercício não apenas um exercício solitário, mas estar convidando outras pessoas pra tá junto, pra tá pensando, isso é muito importante, né? É um exercício de resistência, muito importante, estudar junto (EDNA, 50 anos).

A fala das três, além de dialogar com o previsto nas legislações educacionais, aponta para uma amplitude maior em torno da pauta étnico-racial se comparado com anos anteriores a implementação das leis. Nilma e Munanga (2016) destacam a importância das leis, mas consideram fundamental que se apresente a África, bem como a cultura afro-brasileira a partir das belezas e produções e não somente a partir da devastação e desumanidade que os negros e negras foram submetidos.

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a lei Nº 10639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (NILMA; MUNANGA, 2016, p. 18).

Unindo a fala de Renata, Mônica e Edna aos apontamentos de Nilma e Munganga (2016) podemos concluir que é preciso estudo e responsabilidade com a temática para que esta não seja tratada de forma estereotipada. Não se pode reduzir a África à escravidão, assim como, não se pode reduzir os negros a coitados ou coisas. É preciso ampliar as visões sobre a África, e é preciso ampliar as visões sobre as contribuições dos negros na formação da

sociedade brasileira e a resistência desses na luta pela dignidade. Falar da dor é necessário, mas apontar antecedentes, causas, causadores, consequências, ausências, lutas e conquistas também é fundamental. Parte de uma história, é outra história. Como destacaram os autores, foram necessários 115 anos de luta para que uma lei estabelecesse a importância da temática racial. Portanto, a escola que foi conivente com o mito da democracia racial priorizando uma história única acerca do povo negro tem o dever de discuti-la com a devida responsabilidade.

Edna pontua a importância de conhecermos outras perspectivas, outras literaturas destacando algumas autoras negras e pergunta: onde estão estas autoras? Respondemos, que estão por toda a parte e querem adentrar o espaço escolar com o mesmo trato que autoras brancas e autores brancos entraram e entram cotidianamente nas escolas. Não propomos que se substitua um pelo outro, mas que a escola seja um espaço de troca de saberes, de descolonização de pensamentos, efetivamente. E, neste ponto, recordamos um dos objetivos do pensamento feminista negro: oportunizar mais conhecimento acerca de mulheres negras e suas produções. Ela destaca também outras personalidades negras do sexo masculino, e por fim, menciona que é preciso constar no currículo. Assim, concluímos que para estimularmos a descolonização do pensamento nas escolas é preciso também descolonizar os currículos.

Gomes (2012) é categórica ao afirmar que:

A descolonização do currículo implica conflito, confrontos, negociações e produz algo novo. Ela insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocentrada do conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Os confrontos vão existir, porque pensar em processos que garantam o bem de todos é desobedecer, pois se vivemos em uma sociedade que nosso conhecimento não é valorizado, não somos verdadeiramente respeitados. Logo, o que resta é lutar para que sejam. Desta forma quando as mulheres mencionam os ganhos da discussão nas escolas podemos correlacionar os apontamentos de Zeichner (2008), pois ele não desassocia processo educativo de luta social ao destacar a importância de professores refletirem sobre sua prática. Neste trabalho, consideramos que todos os profissionais da educação precisam refletir sobre sua prática, por compreendermos que, independentemente de ser docente ou não, todos têm responsabilidades e potencializam conhecimentos.

Zeichner (2008) defende que mesmo sendo real, o desenvolvimento docente reflexivo só deve ser apoiado se estiver conectado à luta por justiça social e contribuir para a

diminuição das lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis: étnicos, raciais e sociais.

Se ainda hoje precisamos provar que o racismo existe é porque a questão ainda precisa ser discutida, inclusive dentro do espaço escolar, visto que é um espaço de pluralismo de ideias e tem impactos que culminam no coletivo. Além disso, a função da escola em discutir questões de cunho racial está expressa em lei. Portanto, ressignificar as relações étnico-raciais no cotidiano das escolas, é importante visto que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p.51).

Nesta perspectiva, à medida que se estabelecem relações nestes níveis hierárquicos, culturas e conhecimentos outros podem ser excluídos do rol de saberes significativos. A denúncia de Renata sobre a não utilização de muitos livros sobre a cultura afro-brasileira é um exemplo.

Candau (2008) discorre sobre a interculturalidade e educação em direitos humanos, pontuando a tensão entre igualdade e diferença, uma vez que parte do entendimento que atualmente, não mais afirmamos a igualdade a todo tempo e sim reivindicamos o direito à diferença. Apesar de defender esta mudança de ênfase, ressalta que não se trata de uma negação da igualdade, mas sim, uma evidência maior sobre a diferença. Desta forma, defende uma perspectiva intercultural que promova uma educação para o reconhecimento do outro, para a troca entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Os apontamentos de Candau (2008) estão próximos do entendimento de Walsh (2012), quando esta discorre sobre a interculturalidade crítica, uma vez que ambas apontam a necessidade de reconhecer conhecimentos outros e confrontar desigualdades produzidas pelas relações de poder combatendo opressões estruturais.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Logo, como profissionais da educação, temos que assumir nossas tarefas a fim de fazermos o nosso inédito viável.

#### 3.4.7 Sobre ser negra no Brasil

Ser negro é lindo, né? Porque você, desde que você nasce, você já vai ser convidado, né? Aos desafios, é, a pensar, a se repensar e eu acho que é isso, né? É desafiador. Você vir negro e você vir negro e pobre, né? Negra pobre, morando numa periferia. Você vai ser convidado a isso, você vai ser convidado o tempo todo aos desafios, então você é convidado a resistir e a convidar outros pra resistir junto. Então eu acho que é isso! (EDNA, 50 anos).

O que é ser negra no Brasil? É ser um estereotipo, né? A mulher negra no Brasil é o que? [...] É a meu ver. [...] É a mulher sexualmente ativa, né? A mulher boa de, mulher negra ela é a boa de cama, é a boa de fazer o cozido, ela é a boa de cuidar de filho e de filho dos outros, é a boa lavadeira, é a boa dona de casa. É a mulher negra no Brasil, a mulher forte, né? [...] Eu gosto de ser uma boa cozinheira, eu gosto de ser uma boa dona de casa, eu gosto de sambar bem, eu gosto de chegar com meu salto quinze e dar o nome no samba, gosto, mas eu sou mais que isso, nós somos mais que isso. E pra isso, e é por isso que a gente luta, pra chegar no samba e sambar bem e fazer um bom cozido e cuidar bem dos nossos filhos e ser uma boa doutora, uma boa médica, uma boa psicóloga, uma boa professora. É isso! (RENATA, 35 anos).

É difícil ser negra no Brasil! É isso! Que você sabe tanto quanto eu, mas a gente tenta né? Descrever, mas é uma coisa assim que é tão difícil, né? Porque você, as pessoas não conseguem se acostumar com a gente. É como assim, ser negro fosse uma ...sei lá! Você liga a TV, você não consegue ver negros e assim quando vê é de uma maneira pejorativa e assim as pessoas te olham na rua de uma maneira diferente, numa loja. Hoje em dia a gente já consegue perceber que muita coisa tá mudando à beça, até, né? Na raça, tem que mudar, mas é difícil ser negro no Brasil. Não é fácil até porque supostamente o Brasil não é racista, né? Então se não tem racismo porque essa discussão, né? Não tem por quê? Oh ser negro no Brasil não tem nada demais, não tem racismo, mas a gente sabe que não é isso. Então é difícil pra caramba você lutar contra algo, uma coisa que supostamente não existe, mas que você sabe que existe porque tá na sua pele e existe sim porque você tá passando por aquilo. Como é que não existe? (MÔNICA, 49 anos).

Edna enxerga a beleza e ao mesmo tempo os desafios de ser negra no Brasil, Renata enxerga os estereótipos em torno da mulher negra, bem como a luta que se faz necessária para romper com eles. Já Mônica enxerga a dificuldade uma vez que, por inúmeras vezes, temos que provar que o racismo existe e nos atinge cotidianamente.

Podemos encarar a fala de Edna como um convite carregado de beleza que nos convoca à resistência diante dos desafios de saber-se negra no Brasil. A fala de Renata retrata os reducionismos construídos socialmente sobre mulheres negras: samba, sexo e trabalhos domésticos. Reducionismos que delimitam o que mulheres negras podem ser e fazer. Renata ratifica a urgência de entendermos mulheres como seres providos de intelectualidade também. Já a fala de Mônica, podemos encarar como a ratificação da peculiaridade do racismo brasileiro, que é entremeado de manobras de invisibilidade, o que dificulta o combate, mas não impede a luta antirracista.

Saber-se negra é saber que podemos ser o que quisermos ser. Quem disse que mulher negra tem que ser uma boa sambista, por exemplo? Algumas assim como Renata gostam de ser, mas outras, como Mônica, não, e não são menos negras por isso.

Souza (1983) destaca que nascemos, mas é ao longo de nossa existência que nos tornamos negros e negras. Passamos a ver beleza em nós, a romper com os estereótipos que constantemente tentam nos impor e compreender que a denúncia sobre o racismo precisa continuar até que todos entendam que ele nunca deixou de existir, apenas se reconfigura.

As mulheres que conhecemos apresentam lugar social e epistêmico coerentes, pois falam a partir de suas realidades e compreendem o que significa esta realidade no contexto histórico e social. Em relação a esta questão percebemos quando, em momentos distintos da entrevista, demonstram preocupação quanto a aderência dos oprimidos pelo discurso do opressor.

Edna ao falar sobre esta preocupação destaca Paulo Freire:

Ninguém solta a mão de ninguém! Eu acho que é isso. E aí a gente tem que ter muito cuidado mesmo porque Paulo Freire, né? Ele dizia ao oprimido que ele também pode se tornar o opressor. Então é, isso é uma coisa muito triste de se ver e eu tenho visto, infelizmente, alguns exemplos assim de pessoas que passaram por coisas muito difíceis na vida é, mas, assim, curiosamente, né? Depois que conseguem alguma ascensão social, ou porque conseguiram um título, ou porque estão em uma situação de vida economicamente melhor passam a ter comportamento é, igual ou talvez pior do que aqueles, né? Que tanto criticava. Então assim, isso é algo que eu penso muito e quero estar pensando muito sobre isso, né? Quais são as condições que a gente tem, que a gente pode criar pra gente se manter, né? Em atenção em relação a isso pra gente não virar caricatura da gente, da gente fazer, fazer o discurso do opressor, da opressão e fazer com o outro aquilo que a gente sofreu na pele, que tanto sentiu, né? Isso é um exercício. O capitalismo ele é perigoso, ele se reinventa sempre, ele é sedutor e atravessa né? Nossas relações o tempo todo. Então a gente tem que estar muito atenta a isso (EDNA, 50 anos).

Renata de forma mais sucinta apresenta a mesma preocupação em relação a postura de alguns negros:

Muitos negros, infelizmente, que alcançaram, eu esbarrei com alguns, acha que foi por mérito de força de vontade e a gente sabe que não. A gente historicamente tem um atraso nisso. E essas pessoas sabem, mas quando chegam lá esquecem” (RENATA, 35 anos).

Mônica quando relata sobre a escolarização, a universidade e ascensão destaca:

A escolarização, no meu caso especificamente, eu costumo dizer que foi pra mim, assim, uma porta muito, muito importante. [...] Nunca imaginei ter acesso a determinados espaços, nunca, nunca mesmo! E pra mim, assim, foi um mundo novo, sabe? Eu não digo pra você que foi assim a redenção, mas foi assim um mundo que eu não conhecia. [...] Eu vi a vida de uma outra forma, comecei a analisar as coisas de uma outra forma, a observar, mas isso nunca, nunca fez com que eu rompesse

com a minha trajetória e a minha vida passada. Muito pelo contrário, só fez valorizar mais ainda (MÔNICA, 49 anos).

Mais adiante ela retoma e diz:

Eu busco nas minhas atitudes ter coerência com a minha fala. Eu acho que isso é muito importante, você ter coerência. Sua fala com as suas atitudes, porque é muito ruim você falar uma coisa para as pessoas e ter uma prática diferente, né? E assim eu me preocupo muito com isso, sabe? E essa, e a questão racial, é uma questão que me toca muito (MÔNICA, 49 anos).

A preocupação das três é muito importante, visto que não se deixam influenciar pelos discursos e ideologias que se propagam hegemônicas, as quais, às vezes, fazem com que pessoas desprivilegiadas ou discriminadas não tenham discernimento da própria condição.

Ao conhecer a trajetória de vida e escolarização de Renata, Mônica e Edna, constatamos que elas incentivaram e incentivam novas trajetórias, mas que também foram e são estimuladas por outras mulheres. Ou seja, é um ciclo. Um ciclo de experiências e saberes que reverberam positivamente na educação e no ensino, visto que a partir do reconhecimento de si como mulheres negras, conseguem refletir e agir de forma antirracista, empoderaram-se como sujeitos e isso reverbera no coletivo.

Renata, Mônica e Edna vislumbram muitas coisas. Algumas destas aspirações deixaram transparecer durante a entrevista. Renata almeja dar aos filhos a mesma educação que sua mãe lhe deu. Deseja que eles a vejam como uma grande incentivadora, assim como ela via e vê sua mãe. Mônica, pensa amplo, pensa nos filhos, mas também nos inúmeros jovens negros e negras com os quais ela teve acesso e que, porventura, ainda terá, pensa que é necessário oportunizar a eles mais conhecimento sobre si, sobre a negritude, sobre nós. Já Edna, apaixonada pela educação, almeja afetar seus alunos e alunas para que, assim como ela, sintam que estudar é um modo de vida e que estudar é um ato de resistência e um costume muito mais prazeroso quando feito em conjunto.

Três histórias, tão próximas e tão distantes. Três realidades, três caminhos distintos. Passeando pelos fragmentos de memória dessas mulheres visivelmente se percebe o desejo de ser melhor por si e para outras, para outros. Experiências de vida e escolarização, que reverberam em seus ambientes de trabalho, mas também reverberam em outros espaços. E assim, é o conhecimento. Ele reverbera na vida, no modo de ver e vivê-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho oportunizou conhecermos alguns fragmentos da memória das profissionais da educação entrevistadas, pois apesar da entrevista semiestruturada com perguntas previamente planejadas elas ficaram livres para contarem suas trajetórias com autonomia, respeitando as particularidades de cada uma. Algumas questões preferiram não expor no audiovisual, mas autorizaram a menção na dissertação. Conhecer suas trajetórias nos permitiu constatar que, além de impactar outros sujeitos, como prevíamos, a partir de suas histórias de vida, escolarização e autoconhecimento enquanto negras, as três mulheres também foram impactadas por outras mulheres sendo possível perceber o poder da ancestralidade.

Conforme destacamos na introdução deste trabalho o interesse da pesquisa não era entrevistar muitas mulheres por compreendermos que ser escolarizado, ser profissional da educação, ser negra não garante que a pessoa tenha um entendimento sobre a necessidade da pauta étnico-racial, sendo assim, optamos por uma pesquisa qualitativa e através de um questionário exploratório “chegamos” às profissionais da educação que procurávamos: Renata, Mônica e Edna.

As aspas se devem ao fato de que sabíamos que este questionário era importante, mas que poderia não ser suficiente, pois ele era um indicador das profissionais que desejávamos. A certeza só teríamos com as entrevistas mediante um contato mais substancial. E, assim, aconteceu. Ratificamos que estávamos trabalhando com mulheres conscientes da própria negritude e da importância da pauta racial visto que para além destes pré-requisitos por elas respondidos no questionário, durante as entrevistas, no falar, no olhar, nos trejeitos de cada uma diante da câmera, constatamos que tinham total segurança do que afirmaram e também compreensão do que para elas significa saber-se negra na sociedade que vivemos e os desdobramentos conflitantes oriundos de posicionamentos antirracistas.

Renata recém-chegada na Creche onde atuo, me chamou atenção pela autoestima. Assim que a vi no dia que se apresentou na Unidade Escolar pensei que poderia ser uma das mulheres entrevistadas, pois no meu rol de convívio, são poucas as mulheres negras com o mesmo tom de pele de Renata, retinto, que demonstram a autoestima próxima a dela, o que é uma lástima e um indicador de como o racismo abala nossa subjetividade.

Mônica já era minha colega de profissão no Estado, mas sobre sua trajetória de vida só tinha conhecimento que havia trabalhado como empregada doméstica e que a pauta racial a

interessava. Em virtude desta proximidade, inicialmente pensei que, dependendo do número de mulheres, poderia não entrevistá-la para não comprometer a pesquisa. Contudo, para minha surpresa, descobri uma Mônica que eu não conhecia e compreendi que não entrevistá-la seria uma perda imensurável para a pesquisa, para quem vai ter acesso a ela e para mim. Para garantir a lisura da pesquisa Mônica e eu acordamos de não tecer comentários acerca do andamento da mesma.

Edna conheci através da indicação da Orientadora Educacional da Unidade Escolar de onde atuo como Professora. Após um breve relato acerca das profissionais que gostaria de entrevistar, ela sugeriu três mulheres que, na sua visão, apresentavam encanto pela temática e eram excelentes profissionais. Uma dessas mulheres era Edna, que respondeu o questionário e se colocou à disposição para contribuir no que fosse possível. As outras duas, em virtude de demandas pessoais e profissionais não retornaram o questionário.

Por se tratar de trajetórias de vida e de escolarização, contarmos com os relatos das mulheres entrevistadas mediante suas memórias, optamos pela metodologia história de vida que está intimamente ligada ao proposto e assim ratificamos que narrativas potencializam políticas, uma vez que se tiverem o devido espaço podem nos propiciar a escuta de vozes desautorizadas e a partir disso estabelecer diálogos com os múltiplos saberes.

O caminho tracejado, antes de conhecermos consubstancialmente as trajetórias de Renata, Mônica e Edna, foi planejado com vistas a compreendermos que as interdições às condições dignas de cidadania da população negra que abarca as interdições ao acesso à escolarização reverberam até hoje, no entanto, a luta do povo negro reivindicando estas condições sempre se deu. Nesta perspectiva no capítulo 1, destacamos algumas destas interdições e destas políticas públicas voltadas para atender outros grupos, como por exemplo, a eugenia na Constituição 1934 e a Lei do Boi, respectivamente. Ressaltamos a importância do Movimento Negro na construção de pautas equânimes e na valorização da negritude tão massacrada pelo racismo e, assim, ratificamos que o processo desumanizante da escravidão aliado à inércia do Poder Público ao longo de anos reflete ainda nos dias atuais, mesmo com as recentes políticas públicas para a população negra fruto de incansáveis reivindicações.

No capítulo 2, destacamos as contribuições do feminismo negro e do pensamento decolonial, reiterando que a luta do povo negro e de mulheres negras que nos antecederam precisa ser revisitada com a devida responsabilidade, e que pensar fora dos padrões eurocêntricos não é pensar equivocadamente, é pensar diferente, pois existem diversas formas de ser e saber.



No capítulo 3 conhecemos as histórias de vida e escolarização de Renata, Mônica e Edna. Mulheres que superaram obstáculos, se esforçaram muito, mas que também foram ajudadas por outros sujeitos. Analisar a trajetória dessas mulheres e suas visões de mundo nos faz refletir sobre uma série de questões: o racismo, o sexismo, a desigualdade social, a hierarquização de saberes e a tantas outras formas de discriminação. Inclusive, quando refutam o discurso da meritocracia, tão em voga nos dias atuais, nos fazem compreender que este demarca as desigualdades ao invisibilizar as opressões estruturais e apontar o mérito, a capacidade e, nos tempos atuais, a superação como alavanca para ascensão. Ao considerar que uns merecem mais que outros, cruelmente, estipula-se que quem está em desvantagem não supera a desigualdade porque não reúne as atribuições acima enumeradas.

Mônica e Edna foram as primeiras de suas famílias a terem acesso e a concluírem o Ensino Superior. E por quê? Este é um fato intimamente conectado aos historicamente destacados neste trabalho. É possível inferir que as interdições educacionais da população negra tenham impacto nesta demora de acesso e conclusão. Sendo assim, desconsiderar as desvantagens, fruto das desigualdades, e atribuir aos sujeitos a responsabilização de suas trajetórias de sucesso ou insucesso é, no mínimo, muita perversidade.

Ao longo da pesquisa abordamos alguns conceitos, dentre eles o racismo estrutural, o feminismo negro e a pedagogia decolonial. Entendermos o racismo como estrutural, nos permitiu constatar que a luta antirracista dentro do ambiente escolar, é difícil porque o racismo perpassa as instituições e está alicerçado pela organização da sociedade que vivemos. Entendermos a luta de mulheres negras, que denunciaram o feminismo hegemônico por este não contemplar a todas, nos fez atentar que as batalhas pela dignidade de todos e todas sempre foram travadas. E, por fim, associarmos tais reflexões ao pensamento decolonial nos possibilitou concluir que mulheres negras conscientes da luta antirracista pensam novos projetos de sociedade, uma vez que não combatem somente a opressão que as atinge e sim o conjunto delas. Nesta perspectiva, conhecer as trajetórias de Renata, Mônica e Edna antes de mais nada é uma forma de denunciarmos o racismo e seus impactos na vida de negros e negras.

Entender o racismo como estrutural é a chave para compreendermos também o porquê da disparidade entre a escolarização de negros e não negros. Como vimos no capítulo 3 a pesquisa divulgada pelo IBGE apontou que no ano de 2018 pela primeira vez negros são maioria nas universidades públicas. Vimos que quando se trata do Ensino Médio, negros não são a maioria entre os que concluem o curso e vimos também que existem ações sobre fraudes

nas cotas raciais. E aí fica a dúvida: Ser maioria, significa que serão maioria também entre aqueles que concluem o curso de graduação? Em quais cursos são maioria? Medicina, engenharia? Talvez uma consulta médica responda à questão. Será que nestes ambientes encontraremos muitos médicos negros? Não se trata de desmerecer a pesquisa, mas apontar que existem elementos que talvez não tenham sido considerados. Negros mesmo sendo maioria da população não são maioria nos espaços de poder e não são maioria em supostos cursos de ponta. E isso precisa ser denunciado. Ademais, concluímos que a escolarização é importante, mas não é a única via para ascensão social.

A ascensão pode ser uma possibilidade ou não, como destacou Mônica. A desigualdade e a falta de oportunidades do país, como vimos ao longo do trabalho, é sinalizada pelos indicadores de pesquisa. Ter um diploma, não significa que, futuramente, o graduado ou graduada terá um emprego na área de sua formação e será bem-sucedido financeiramente.

Conhecer a trajetória destas mulheres me oportunizou repensar e ter um olhar mais aguçado sobre a minha própria trajetória de menina e jovem negra que durante todo o Ensino Fundamental e Médio fingia não se importar com os estereótipos e as “brincadeiras” relacionadas a cor de pele e ao cabelo, que nunca comentou com os pais as situações de discriminação para que eles não a achassem fraca, que durante muito tempo deixou de se posicionar por achar que sua fala não era relevante e que começou a ver beleza em si a partir do contato com uma colega de turma na universidade, hoje uma amiga-irmã. Este contato foi fundamental, pois Claudenir foi para mim o que Renata foi para as meninas de sua escola e pretende ser para os seus filhos, o que Mônica foi para os jovens do Projeto Afroascendente e o que Edna é para seus alunos. Histórias de vida ensinam, alimentam, desconstroem. Histórias de vida e escolarização são saberes interligados uma vez que nos formamos em casa, na rua, na escola, na universidade, em vastos lugares e em contato uns com os outros. Mulheres negras têm muito a nos contar e ensinar. Não se trata de negarmos conhecimentos outros, mas inserirmos o conhecimento de mulheres negras no rol de saberes emancipatórios.

Assim como me fez repensar uma série de questões que, muitas vezes, são naturalizadas e não refletidas profundamente, esperamos que este trabalho possa gerar reflexões e ações na luta por uma postura mais veemente de combate ao racismo e às opressões que se estabelecem dentro do ambiente escolar, desde violências explícitas às violências veladas. Ou seja, desde o xingamento como “meia noite” ou “neguinha do cabelo duro” até o esconder livros didáticos que tratam da cultura afro-brasileira.

O ensino é um direito de todos, portanto precisamos de escola para todos. Precisamos de escola para todos porque todos têm o direito ao ensino e o direito de ouvir sobre sua história contada a partir de várias perspectivas, principalmente da ótica dos que foram e são constantemente vítimas de manobras de silenciamento.

Como bem disse Renata, o racismo é tão óbvio. Poderíamos ampliar sua fala e dizer que as opressões de gênero, raça e classe são tão óbvias. Contudo, combatê-las é muito difícil já que como ressalta Mônica supostamente não existem. Tendo em vista o disposto no art. 3 na LDBEN Nº 9.394/96, que trata dos princípios em que o ensino deve ser ministrado é fundamental proporcionar outras visões de mundo aos alunos. Destacamos três destes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; consideração com a diversidade étnico-racial.

Igualdade de condições e acesso a permanência não se fazem necessárias somente no papel. Se o aluno precisa escolher entre a escola e o prato de comida sua permanência na escola não está garantida. Assim como, se a ele é negado outras concepções acerca dos conteúdos, o pluralismo de ideias fica comprometido. A diversidade étnico-racial deve ser de fato considerada e não tolerada. Assegurar a promoção do bem de todos, é respeitar a cultura de todos.

Como sinaliza Edna, ensinar é afetar e ser afetado e, portanto, profissionais da educação, professores ou não, precisam assumir suas incumbências. A sugestão que apresentamos quanto à inserção de mulheres negras neste entrelace se dá em virtude das contribuições que seus saberes outros, além do acadêmico, nos trazem. Mulheres negras que nos antecederam foram fundamentais e hoje nós somos essenciais para darmos continuidade à luta contra o racismo e às demais opressões de forma que as que virão se vejam refletidas em todas nós e sigam a luta.

Mulheres negras incentivam umas às outras. Como vimos, pode ser insistindo na matrícula de uma criança na escola como as tias de Mônica, dando material e vestimenta para quem necessita como Dona Conceição, incentivando a filha a estudar e obter conhecimentos que não teve, como fazia a mãe de Edna, incentivando a filha através do exemplo e da palavra como fez Maria, mãe de Renata, incentivando a fazer concursos como fez Andrea, incentivando os jovens a ingressar na Universidade como fez Mônica, estimulando a autoestima como fez e faz Renata, dando apoio nos estudos como fez e faz Edna com seus alunos, enfim, mulheres negras são potentes e histórias de vida ensinam!

Na certeza de que mulheres negras são potentes e que histórias de vida ensinam o produto educacional deste trabalho é um audiovisual denominado “Nós somos porque somamos”. O nome, que até então não tinha sido definido, foi definido através de uma fala de Mônica, após o momento da entrevista, quando comentava sobre o racismo e a nossa luta diária, enquanto mulheres negras, em denunciá-lo.

A presente dissertação está intimamente ligada ao produto, o audiovisual. A dissertação não é a extensão do produto, nem vice e versa. Eles se completam, assim como, é possível, também, nós nos completarmos para que depois de somarmos, possamos multiplicarmos.

No audiovisual, as mulheres negras relatam suas histórias de vida e escolarização, bem como suas percepções sobre a sociedade que vivemos. Ao fazê-lo é possível constatar que apesar de ascenderem socialmente, se comparado a vida que levavam enquanto crianças e jovens, elas não esquecem, tampouco menosprezam suas trajetórias. Pelo contrário, a partir das condições subalternas, recriaram potencialidades e saberes. Assim, concluímos que através de suas experiências de vida e escolarização, ampliaram as reflexões sobre a identidade racial, bem como percepções sobre os espaços não ocupados pela população negra.

A presente dissertação e o audiovisual objetivam provar que mulheres negras são donas de saberes inimagináveis e que estes saberes corroboram para o disposto no art. 2º da Resolução Nº 01, que trata das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, à medida que suas presenças e ações integram e possivelmente impactam o clima organizacional das instituições que atuam. Ainda, em relação ao audiovisual, a proposta é que este produto integre o Curso de Extensão idealizado pelo GPMC/GEPEJI/UERJ para profissionais da educação como um recurso material e sendo ele um meio de mais fácil acesso poderá também ser acessado por aqueles que tenham interesse pela pauta étnico racial.

Consideramos pertinente destacar que as três mulheres, além da escolarização tiveram contato com pessoas de pouca escolaridade e relataram ter aprendido muito com elas. Desta forma, descartam qualquer possibilidade de hierarquização de saberes e demonstram que a escola ensina, mas a oralidade, o estar junto também.

Romper com um único padrão de saber, é desobedecer com a devida certeza que se está fazendo a coisa certa. Aceitar padrões diferentes dos seus é anular-se. Pensar no bem de todos é saber que todos têm direito de acesso e permanência na escola, é saber que a exclusão de determinados grupos é um entrave para efetivação deste bem, é saber que os estereótipos

entorno de pessoas negras as ferem e as marcam como coisas, é desconstruir visões de mundo que só favorecem poucos grupos. Se existem grupos socialmente desprivilegiados a promoção do bem de todos não acontece efetivamente. Portanto, precisamos materializar a lei nas nossas ações cotidianas. Logo, nos espaços que circulamos, precisamos estar atentos para as exclusões, fruto das opressões estruturais que destacamos ao longo do trabalho.

Tratando especificamente da escola urge a necessidade de mostrar aos profissionais da educação que a escola tem a função de discutir questões de cunho racial. Temos as leis depois de diversas lutas, mas ainda que elas não existissem não ser negligente com as culturas é premissa primeira quando se pensa em direitos humanos e justiça social. Infelizmente, nem todos os profissionais da educação assumem este compromisso com a questão racial, o que é um dos entraves no combate às práticas excludentes. Uns pelo fato de desconhecerem a história, outros para evitar o debate por considerá-lo difícil ou sem sentido, e tantos outros motivos desconhecidos, ou mesmo fruto de uma sociedade que acredita que vivemos numa democracia racial.

O debate e as pesquisas voltadas para a questão racial vêm crescendo desde a implementação da Lei Nº 10.639/2003. E isto é uma vitória. Contudo, devemos nos preocupar se de fato a Lei vem sendo vivenciada dentro dos espaços escolares. Afinal, não basta constar no currículo por constar, é necessário vivenciar, experimentar, dialogar.

A escola, como um todo, precisa assumir sua responsabilidade de não continuar a reproduzir desigualdades e não ser como foi no passado, uma escola para brancos. É fundamental incluir nos currículos e nos planejamentos questões que envolvam a (re)educação das relações a fim de se respeitar e valorizar as culturas e a história dos diversos grupos sociais. Não é possível que a escola seja mais omissa e silenciosa, que viva em um ideário de democracia racial quando este de fato não existe e nunca existiu.

Quando inicialmente perguntávamos como combater práticas preconceituosas e discriminatórias que contribuem para evasão de alguns grupos sociais, especialmente os negros, deduzíamos que a resposta estava na resignificação da função da escola. Findada a pesquisa, verificamos que sim, é preciso uma mudança nas relações estabelecidas no cotidiano das escolas. É importante pensar que a escola é um espaço de diversidade e não de desigualdade. Por isto, seria de extrema importância que nós profissionais da educação conhecêssemos mais acerca da história da educação de negros, as lutas e resistências, as conquistas do Movimento Negro, para estarmos imbuídos do contexto real e ampliarmos nossos debates na escola, pois sendo ela um lugar de formação de saber, não podemos

permitir que nossos alunos saiam dela com uma visão distorcida da real história da educação de negros. Conhecer é fundamental, mas para além disso, é necessário respeitar e valorizar esta história que não é só dos negros é da sociedade brasileira, assim como faz Renata, Mônica e Edna.

A figura de cada uma delas é representativa porque suas histórias de vida e seus discursos são coerentes com a luta da população negra. A represent(a)tividade importa quando representa uma atividade do grupo que estamos inseridos. Ou seja, quando nossa postura e nossas ações não se contradizem com os anseios do nosso grupo social. Logo, não basta colocar uma pessoa negra em um lugar de poder ou destaque se ela não apresenta lugar social e epistêmico coerentes. A representatividade envolve o plano individual, mas acima de tudo, o coletivo. Neste sentido, ser negro e fazer discurso avesso a pauta antirracista não basta, não é representatividade, é oportunismo.

As mulheres que conhecemos são exemplos de representatividade, mas é preciso que saibamos que somos seres em construção, como destaca Renata. Nada está concluso em nós. Estas mulheres, apesar de conscientes, não deixam de sofrer os impactos do racismo. Portanto, no plano da consciência, se tornar negra é uma luta diária.

A atual conjuntura política não tem contribuído para que esta luta diminua, uma vez que reaviva o discurso da democracia racial, mesmo quando os números nos dizem o contrário. Um exemplo é o Projeto de Lei Nº 470/2019 que dispõe sobre a extinção do sistema de cotas para negros, mas que mantém para filhos de militares. Em outras fases da história também não foi fácil, mas o povo negro resistiu e continua resistindo. Sendo assim, por mais que ouçamos do líder do Poder Executivo ou de qualquer outra pessoa: “- Eu não tenho dívidas com negros, eu não escravizei ninguém”, é preciso ter a certeza que é uma fala de quem quer manter seus privilégios intactos. Afinal, não ter escravizado negros não retira os privilégios de que usufruem hoje.

Ser antirracista é muito mais que considerar o racismo repugnante. Ser antirracista é saber que o racismo culmina em vantagens para uns e desvantagens para outros e estar disposto a abrir mão destas vantagens para a promoção do bem de todos.

Por fim reiteramos que consideramos EMR ou RME, empoderadas, no sentido de que suas histórias de vida, suas conquistas, não ficaram restritas a elas, mas impactaram a coletividade. O poder delas, é também o poder de quem convive com, acredita com, estuda com, resiste com elas. E assim, concluimos que mulheres negras são porque somam! E,

também, que trajetórias de vida e escolarização culminam em mais educação! Mulheres negras são potentes e histórias de vida ensinam!

## REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. L. A Escolarização dos Negros e suas fontes de Pesquisa. *Revista Histedbr On-line*, Campinas n.42, p.235-248, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639877> Acesso em 08/06/2018
- ADICHUE, C. N. The Danger of a Single Story. *TEDGlobal*, jul. 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt) Acesso em 01/05/2019.
- AKOTIRENE, C. *O que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALCANTARA, L.C.S.; SAMPAIO, C.A.C. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? *Revista SER-UFPR*, v.40, p. 231-251, abril 2017.
- ALMEIDA, M. A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- ALMEIDA, S. História da discriminação racial na educação brasileira. Centro de Formação da Villa: Youtube, 26 jul. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw) Acesso em 24/01/2019.
- \_\_\_\_\_. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, M. P. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo. *Revista Interterritórios*, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v.4, nº6, 2018.
- ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. São Paulo: Polém, 2017.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 83-94, 2011.
- BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 458-463, jul.-dez, 1995.
- BANCO MUNDIAL. Ministério das Relações Exteriores, 14 de março de 2014. Disponível em <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial> Acesso em 23/04/2019.
- BARBOSA, Francisco de Assis Rui. Apresentação. In: LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo e BARBOSA, Francisco de Assis. *Rui Barbosa e a Queima dos Arquivos*. Brasília: Ministério da Justiça. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988, p. 11-25.
- BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população em São Paulo entre final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos, Brasília, p. 79-92, 2005.



BERNADINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr., 2016.

BERTH, J. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Senado Federal, 1934. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em 10/01/2019

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10/01/2019

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 528/1890. *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, Página 1424 Vol. 1 fasc.VI (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10/01/2019

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9394/1996*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10/01/2019

\_\_\_\_\_. *Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro*. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 1390/1951*. Brasília: Senado Federal, 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 5465/1968*. Brasília: Senado Federal, 1968. (Revogada pela Lei 7423/1985) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 7423/1985*. Brasília: Senado Federal, 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7423.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 7716/1989*. Brasília: Senado Federal, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 10639/2003*. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 11645/2008*. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 12711/2012*. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em 10/01/2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 01/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em 10/01/2019.

CAETANO, V. N.; SILVA, L. T. Humanização e desumanização na escola: de volta às lições complexas de Freire. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)*. v. 6, n. 13, dez., 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37, p.45-56, 2008.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr., 2010.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan.-abr. 2016.

DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. 1ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIRETORA da Vogue Brasil causa polêmica com festa com negras fantasiadas de escravas. *Folha de São Paulo*, 09 fev. 2019a. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2019/02/diretora-da-vogue-brasil-causa-polemica-com-festa-com-negras-fantasiadas-de-escravas.shtml>> Acesso em 23/05/2019.

DIRETORA da Vogue é boa e carinhosa diz Ivete após festa considerada racista. *Bahia Notícias*, 10 fev. 2019b. Disponível em: <<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/232260-diretora-da-vogue-e-boa-e-carinhosa-diz-ivete-apos-festa-considerada-racista.html>> Acesso em 23/05/2019.

DOMINGUES, P. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil. *Cadernos Pagu*, vol. 28, 2007a, jan-jun, p.345-374.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, vol. 23, 2007b, p.100-122.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr.2016.

EMPRESÁRIO sai em defesa da diretora da Vogue e pede que ´maioria silenciosa dos baianos` acorde. *Bahia Notícias*, 10 fev. 2019. Disponível em: <<https://admin.bahianoticias.com.br/noticia/232255-empresario-defende-diretora-da-vogue-e-pede-que-maioria-silenciosa-dos-baianos-acorde.html>> Acesso em 23/05/2019.

ENCONTROS feministas latino-americanos e caribenhos. *Centro Feminista de Estudos e Assessoria*. Disponível em: <[http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/\\_anos/1985.php?iframe=3\\_o\\_eflac\\_bertioga\\_sp](http://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/1985.php?iframe=3_o_eflac_bertioga_sp)> Acesso em 23/05/2019.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A.; SILVA, L. T. *Ambiente Regulatório na Educação*. Rio de Janeiro: SESI: UFF, 2010.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, ago., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 01/05/2018.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. (Orgs). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação* [online], n.21, pp.40-51., 2002.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª Edição Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, jan-abr, p. 98-109, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.

GRÁVIDAS negras e pardas recebem menos anestesia no parto. *Geledés*, 21 mar. 2014. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/gravidas-pardas-e-negras-recebem-menos-anestesia-no-parto/>> Acesso em 07/05/2019.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr., 2016.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Epistemologias do Sul, 2009 apud BERNADINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr., 2016.

HASENBALG, C.; SILVA, N.; LIMA, M. *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, v.3, n. 2, p. 454-478, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitáta, 2018.

\_\_\_\_\_. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza Libânio. 3ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

IANNI, O. Dialética das Relações Raciais. *Estudos Avançados*. 18 (50), p. 21-30, 2004.

IBGE. *Revista Retratos*, n.11, maio.2018.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores. *Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, 2019. Disponível em: <<https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>>.

IKAWA, D. *Ações Afirmativas em Universidades*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

ILHÉU, T. Pela primeira vez negros são maioria nas universidades públicas: a taxa de ingresso no Ensino Superior, por outro lado, ainda é menor que a da população branca. *Guia do Estudante*, 14 nov. 2019. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas/>> Acesso em 30/01/2020.

JESUS, J. O.; CASSILHAS, F. H. M.; SANTOS, S. M. Literatura negra, feminismo negro e tradução: uma entrevista com Conceição Evaristo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 1-7, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/57055/37629>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LIMA, I. Mãe enfrentou três dias de viagem de barco para levar filha à prova do Enem em Manaus. *O Globo*, 14 nov. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/mae-enfrentou-tres-dias-de-viagem-de-barco-para-levar-filha-prova-do-enem-em-manaus-23210515>> Acesso em 23/05/2019.

MACHADO, A. M. *Menina Bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MEDEIROS, C. Raça e Racismo no Brasil. *Café Filosófico CPFL*: Youtube, 30 de ago. 2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=RFYQ6axQSho>> Acesso em 22/01/2019.

MESMO com diploma, trabalhador aceita vaga menos qualificada: dados do IBGE, mostram que 30% dos trabalhadores com ensino superior estavam ocupando funções que não demandam uma formação universitária. *Revista PEGN*, 25 ago. 2019. Disponível em: <<https://revistapegn.globo.com/Negocios/noticia/2019/08/pegn-mesmo-com-diploma-trabalhador-aceita-vaga-menos-qualificada.html>> Acesso em 21/01/2020.

MINAYO, C.(org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n.22, p.11-41, 1º sem, 2007.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura e Política Uberlândia*, v. 4, nº 1. Dossiê Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul, p.34-45, 2014.

\_\_\_\_\_.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)> Acesso em 24/04/2018.

OLIVEIRA, L. F. *Educação e Militância*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial*, 1965.

\_\_\_\_\_. *Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, p. 25-61, 2008.

PINTO, R. Os problemas subjacentes ao processo de classificação de cor da população no Brasil. In: Encontro de usuários de informações econômicas, sociais e territoriais, 1996 apud PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, p. 25-61, 2008.

PEDREIRO se forma em Direito após pedalar 42 km por dia para estudar. *Globo G1 ES*, 18 set. 2015 (Atualizado em 10/08/2018). Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/09/pedreiro-realiza-sonho-e-recebe-diploma-de-graduacao-em-direito.html>> Acesso em 23/05/2019.

PEREIRA, A. A. *“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PIEIDADE, V. *Dororidade*. Nos Editora, Rio de Janeiro, 2017.

PIVA, J. D.; VIDON, F. UFRJ avalia 230 denúncias de alunos por fraude na Lei de Cotas: em todo país, MPF propôs 23 ações contra pessoas que se declararam cotistas. *Revista Época*, 15 out. 2019. Disponível em <<https://epoca.globo.com/ufrj-avalia-230-denuncias-de-alunos-por-fraude-na-lei-de-cotas-1-24017269>> Acesso em 30/01/2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do conhecimento: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 227-277, 2005.

REZENDE, M. A. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. (Org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos, Brasília, p. 157-168, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, M. Primeiros cotistas da Uerj refletem o sucesso do programa, 15 anos depois. *Revista Época*, 15 abr. 2019. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/primeiros-cotistas-da-uerj-refletem-sucesso-do-programa-15-anos-depois-23595995>> Acesso em 01/05/2019.

ROSINHA, D. Lei de Cotas – a desinformação e o paralelo histórico. *Congresso em foco: Geledés*, 06 set. 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas%E2%80%8B-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>> Acesso em 24/01/2019.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. *Ensaio Filosóficos*, v. IV, out., 2011.

REDEH. *Projeto Memória Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história*. Disponível em: <<http://www.redeh.org.br/wp-content/uploads/2017/08/lelia-gonzalez.pdf>>

ROMÃO, J. (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

SANTOS, B. S. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. C. Introdução. In: SANTOS, M. C. *Intelectuais negras: prosa negrobrasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, p. 11-37, 2018.

SILVA, M. N. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n.2, p.99-124, jul-dez., 2000.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007 apud CANDAU, V. M; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr., 2010.

VALENTIM, D. F. D. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

VIEIRA, K. *O feminismo negro no Brasil: um papo com Djamila Ribeiro*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/o-feminismo-negro-brasil-um-papo-com-djamila-ribeiro/>> Acesso em 03/05/2019.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de el in-surgir, re-existir u re-vivir. *Revista de Educação Técnica e Tecnologia em Ciências Agrícolas*. Dossiê: Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar, v. 3, n.6. jul-dez., 2012.

\_\_\_\_\_.; GOMES, N. L. O que é Pedagogia Decolonial? *II Seminário de Formação Política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas: TV Uerj*, 19 de set. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0>> Acesso em 19/09/2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.



## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezada Professora,

Na condição de aluna do Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mônica Lins, estou desenvolvendo um estudo sobre as trajetórias de vida de profissionais da educação e suas contribuições para reeducação das relações étnico-raciais.

O presente questionário, é um instrumento que tem como objetivo colher informações que irão subsidiar a pesquisa. Ressalto que os dados serão tratados com respeito e sigilo.

Informo que os dados referentes à identificação pessoal foram inseridos no questionário a fim de se estabelecer contato posterior para dar continuidade do estudo mediante entrevista, caso se coloque a disposição.

Desde já agradeço a gentileza e a disponibilidade em responder o questionário e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Cláudia Gomes Cruz  
Mestranda da UERJ-Cap

### QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

#### 1 – Identificação Pessoal:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Telefones: \_\_\_\_\_
- 1.3. E-mail: \_\_\_\_\_
- 1.4. Idade: \_\_\_\_\_
- 1.5. Município de residência: \_\_\_\_\_
- 1.6. Município de atual profissional: \_\_\_\_\_
- 1.7. Qual a sua raça/cor? \_\_\_\_\_
- 1.8. Você participa de algum, grupo social, cultural ou coletivo? ( ) sim ( ) não
- 1.9. Em caso afirmativo, qual atividade predominante realizada?

---



---



---

#### 2- Trajetória de Escolarização

- 2.1. Qual a profissão do seu pai e a escolaridade dele? \_\_\_\_\_
- 2.2 qual a profissão da sua mãe e a escolaridade dela? \_\_\_\_\_
- 2.3. Onde você realizou seus estudos?  
Ensino Fundamental: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada  
Ensino Médio: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada  
Ensino Superior: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada
- 2.4. Teve dificuldades para prosseguir seus estudos? ( ) sim ( ) não

2.5. Se sim, quais foram as dificuldades? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 3 – Experiência Profissional

- 3.1. Qual a sua formação? Magistério: ( ) Nível Médio ( ) Nível Superior Outros: \_\_\_\_\_  
 3.2. Quantos anos de profissão? \_\_\_\_\_  
 3.3. Em quantas Redes de Ensino leciona? Quais são? \_\_\_\_\_  
 3.4. Há quantos anos leciona na Rede Municipal de Duque de Caxias? \_\_\_\_\_  
 3.5. Em qual distrito leciona? \_\_\_\_\_  
 3.6. Em qual série está lecionando atualmente? \_\_\_\_\_

### 4 – O Ser Professor

- 4.1. Você gosta de ser professora? ( ) sim ( ) não  
 4.2. Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 4.3. Por que optou por esta profissão e não outra?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 4.4. Por que optou por fazer o concurso e ser Professora do Município de Duque de Caxias?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 5- Educação, Ensino e Identidade Étnico-racial

- 5.1. Em que momento ou situação da sua vida você reconheceu sua identidade racial? Houve alguém que a influenciou neste reconhecimento? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 5.2. Durante sua trajetória de escolarização, você passou por situações de racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não  
 5.3. Na sua vida pessoal? ( ) sim ( ) não  
 5.4. E na sua vida profissional? ( ) sim ( ) não  
 5.5. Atuando como professora já presenciou alunos sendo vítimas racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não  
 5.6. Se a resposta anterior foi sim, como agiu? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 5.5. A sua formação acadêmica para o ingresso no serviço público contemplou a questão étnico-racial? ( ) sim ( ) não  
 5.6. Após a implementação da Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e a Resolução N° 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais, você recorda de algum curso de formação oferecido pela Rede Municipal voltado para a questão? ( ) sim ( ) não

5.5. Se a resposta anterior foi sim, comente se considerou consubstancial. Se a resposta anterior foi não, tem alguma hipótese do por quê? \_\_\_\_\_

5.6. Você considera importante a discussão acerca da questão racial na sala de aula?

( ) sim ( ) não

5.7. Por que? \_\_\_\_\_

5.7. Você considera que a escola pode ser excludente ao não discutir acerca da questão racial?

## **6 – Entrevista**

6.1. Você estaria disposta a participar da segunda etapa desta pesquisa, que consiste em uma entrevista? ( ) sim ( ) não

6.2. Você estaria disposta a participar de um documentário ou similar acerca da sua trajetória de vida e escolarização? ( ) sim ( ) não

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezada Professora Especialista,

Na condição de aluna do Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mônica Lins, estou desenvolvendo um estudo sobre as trajetórias de vida de profissionais da educação e suas contribuições para reeducação das relações étnico-raciais.

O presente questionário, é um instrumento que tem como objetivo colher informações que irão subsidiar a pesquisa. Ressalto que os dados serão tratados com respeito e sigilo.

Informo que os dados referentes à identificação pessoal foram inseridos no questionário a fim de se estabelecer contato posterior para dar continuidade do estudo mediante entrevista, caso se coloque a disposição.

Desde já agradeço a gentileza e a disponibilidade em responder o questionário e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Cláudia Gomes Cruz  
Mestranda da UERJ-Cap

### QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

#### 1 – Identificação Pessoal:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Telefones: \_\_\_\_\_
- 1.3. E-mail: \_\_\_\_\_
- 1.4. Idade: \_\_\_\_\_
- 1.5. Município de residência: \_\_\_\_\_
- 1.6. Município de atual profissional: \_\_\_\_\_
- 1.7. Qual a sua raça/cor? \_\_\_\_\_
- 1.8. Você participa de algum, grupo social, cultural ou coletivo? ( ) sim ( ) não
- 1.9. Em caso afirmativo, qual atividade predominante realizada?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### 2- Trajetória de Escolarização

- 2.1. Qual a profissão do seu pai e a escolaridade dele? \_\_\_\_\_
- 2.2 qual a profissão da sua mãe e a escolaridade dela? \_\_\_\_\_
- 2.3. Onde você realizou seus estudos?
- Ensino Fundamental: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada
- Ensino Médio: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada
- Ensino Superior: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada
- 2.4. Teve dificuldades para prosseguir seus estudos? ( ) sim ( ) não

2.5. Se sim, quais foram as dificuldades? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 3 – Experiência Profissional

3.1. Qual a sua formação? Magistério: ( ) Nível Médio ( ) Nível Superior Outros: \_\_\_\_\_

3.2. Quantos anos de profissão? \_\_\_\_\_

3.3. Em quantas Redes de Ensino leciona ou trabalha? Quais são?  
 \_\_\_\_\_

3.4. Há quantos anos trabalha nos Redes de Ensino que citou?  
 \_\_\_\_\_

### 4 – O Ser Professor/Especialista

4.1. Você gosta de ser professor/especialista? ( ) sim ( ) não

4.2. Por que? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4.3. Por que optou por esta profissão e não outra? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4.4. Por que optou por fazer o concurso e atuar na área da Educação? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 5- Educação, Ensino e Identidade Étnico-racial

5.1. Em que momento ou situação da sua vida você reconheceu sua identidade racial? Houve alguém que a influenciou neste reconhecimento? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5.2. Durante sua trajetória de escolarização, você passou por situações de racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não

5.3. Na sua vida pessoal? ( ) sim ( ) não

5.4. E na sua vida profissional? ( ) sim ( ) não

5.5. Atuando como professora, estimuladora ou especialista já presenciou alunos sendo vítimas racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não

5.6. Se a resposta anterior foi sim, como agiu? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5.5. A sua formação acadêmica para o ingresso no serviço público contemplou a questão étnico-racial? ( ) sim ( ) não

5.6. Após a implementação da Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e a Resolução N° 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais, você recorda de algum curso de formação oferecido pela Rede em que atua voltado para a questão? ( ) sim ( ) não

5.5. Se a resposta anterior foi sim, comente se considerou consubstancial. Se a resposta anterior foi não, tem alguma hipótese do por quê?

---

---

5.6. Você considera importante a discussão acerca da questão racial nas instituições escolares?

sim  não

5.7. Por que?

---

---

5.7. Você considera que a escola pode ser excludente ao não discutir acerca da questão racial?

---

---

---

## **6 – Entrevista**

6.1. Você estaria disposta a participar da segunda etapa desta pesquisa, que consiste em uma entrevista?  sim  não

6.2. Você estaria disposta a participar de um documentário ou similar acerca da sua trajetória de vida e escolarização?  sim  não

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezada Estimuladora,

Na condição de aluna do Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mônica Lins, estou desenvolvendo um estudo sobre as trajetórias de vida de profissionais da educação e suas contribuições para reeducação das relações étnico-raciais.

O presente questionário, é um instrumento que tem como objetivo colher informações que irão subsidiar a pesquisa. Ressalto que os dados serão tratados com respeito e sigilo.

Informo que os dados referentes à identificação pessoal foram inseridos no questionário a fim de se estabelecer contato posterior para dar continuidade do estudo mediante entrevista, caso se coloque a disposição.

Desde já agradeço a gentileza e a disponibilidade em responder o questionário e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Cláudia Gomes Cruz  
Mestranda da UERJ-Cap

### QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

#### 1 – Identificação Pessoal:

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Telefones: \_\_\_\_\_

1.3. E-mail: \_\_\_\_\_

1.4. Idade: \_\_\_\_\_

1.5. Município de residência: \_\_\_\_\_

1.6. Município de atual profissional: \_\_\_\_\_

1.7. Qual a sua raça/cor? \_\_\_\_\_

1.8. Você participa de algum, grupo social, cultural ou coletivo? ( ) sim ( ) não

1.9. Em caso afirmativo, qual atividade predominante realizada?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 2- Trajetória de Escolarização

2.1. Qual a profissão do seu pai e a escolaridade dele? \_\_\_\_\_

2.2 qual a profissão da sua mãe e a escolaridade dela? \_\_\_\_\_

2.3. Onde você realizou seus estudos?

Ensino Fundamental: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada

Ensino Médio: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada

Ensino Superior: ( ) Escola pública ( ) Escola privada ( ) Escola pública e privada

2.4. Teve dificuldades para prosseguir seus estudos? ( ) sim ( ) não

2.5. Se sim, quais foram as dificuldades? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---



---

### 3 – Experiência Profissional

3.1. Qual a sua formação? Magistério: ( ) Nível Médio ( ) Nível Superior Outros: \_\_\_\_\_

3.2. Quantos anos de profissão? \_\_\_\_\_

3.3. Em quantas Redes de Ensino leciona? Quais são? \_\_\_\_\_

3.4. Há quantos anos leciona na Rede Municipal de Duque de Caxias? \_\_\_\_\_

3.5. Em qual distrito leciona? \_\_\_\_\_

3.6. Em qual série está lecionando atualmente? \_\_\_\_\_

### 4 – O Ser Estimulador

4.1. Você gosta de ser estimuladora? ( ) sim ( ) não

4.2. Por que? \_\_\_\_\_

4.3. Por que optou por esta profissão e não outra? \_\_\_\_\_

4.4. Por que optou por fazer o concurso e ser Estimuladora do Município de Duque de Caxias? \_\_\_\_\_

### 5- Educação, Ensino e Identidade Étnico-racial

5.1. Em que momento ou situação da sua vida você reconheceu sua identidade racial? Houve alguém que a influenciou neste reconhecimento? \_\_\_\_\_

5.2. Durante sua trajetória de escolarização, você passou por situações de racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não

5.3. Na sua vida pessoal? ( ) sim ( ) não

5.4. E na sua vida profissional? ( ) sim ( ) não

5.5. Atuando como estimuladora já presenciou alunos sendo vítimas racismo, preconceito ou discriminação racial? ( ) sim ( ) não

5.6. Se a resposta anterior foi sim, como agiu? \_\_\_\_\_

5.5. A sua formação acadêmica para o ingresso no serviço público contemplou a questão étnico-racial? ( ) sim ( ) não

5.6. Após a implementação da Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e a Resolução Nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais, você recorda de algum curso de formação oferecido pela Rede Municipal voltado para a questão?

( ) sim ( ) não



5.5. Se a resposta anterior foi sim, comente se considerou consubstancial. Se a resposta anterior foi não, tem alguma hipótese do por quê?

---

---

5.6. Você considera importante a discussão acerca da questão racial na sala de aula?

sim  não

5.7. Por que?

---

---

5.7. Você considera que a escola pode ser excludente ao não discutir acerca da questão racial?

---

---

## **6 – Entrevista**

6.1. Você estaria disposta a participar da segunda etapa desta pesquisa, que consiste em uma entrevista?  sim  não

6.2. Você estaria disposta a participar de um documentário ou similar acerca da sua trajetória de vida e escolarização?  sim  não

## APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA REFERENTE AO PRODUTO EDUCACIONAL

#### 1. Apresentação das mulheres por elas mesmas.

- Fale um pouco sobre a sua origem, sobre você: seu nome, onde nasceu, onde foi criada, sobre seus pais, a formação deles e a sua também.

#### 2. Escola

- O que a escola representa para você?

#### 3. Trajetória Escolar

Fale um pouco do seu trajeto escolar. Teve obstáculos na sua trajetória de escolarização (de ordem financeira, social ou qualquer outra)?

#### 4. Trajeto Escolar x Racismo

- Durante seu trajeto escolar, você foi alvo de comentários agressivos ou constrangedores em virtude da sua cor de pele, do seu fenótipo ou cabelo?

- Quando criança/adolescente, muitas vezes, projetamos o que gostaríamos de ser. Você sempre pensou em atuar na área da educação?

#### 5. Estereótipos

RENATA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não somos somente isso. E você deixou escapar bem rapidamente que já foi passista. Conta mais sobre esta experiência e a sua percepção sobre o olhar das pessoas em relação a você. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

MÔNICA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não somos somente isso. E você comentou que foi empregada doméstica. Conta mais sobre esta experiência e a sua percepção sobre o olhar das pessoas em relação a você. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

EDNA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não

somos somente isso. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

### **6. Trajetória Profissional**

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional.

### **7. Trajetória Profissional x Racismo**

- Você recorda de situações vivenciadas de preconceito e discriminação no espaço escolar que atua ou atuou? (Com você ou com os alunos)

### **8. O Racismo no dia a dia**

- Fora do contexto escolar já foi vítima de preconceito e discriminação? Recorda de algum caso marcante?

- O olhar do outro em busca de um modelo branco (em alguma fase da sua vida), já fez com que você não se sentisse bela?

### **9. Escolarização x Ascensão Social**

- A escolarização possibilitou que você ascendesse socialmente (ainda que minimamente)?

- Você considera que a escolarização é a única via para ascensão social? Por quê?

- A escolarização foi uma das responsáveis por ampliar suas reflexões sobre a questão racial?

- Você teve incentivos de outros sujeitos na sua trajetória de escolarização e na ampliação das reflexões sobre a questão racial (dentro ou fora do ambiente escolar)?

- Você acredita que um (a) negro (a) que tenha ou adquiriu um poder aquisitivo considerável deixa de sofrer os impactos do racismo? Por quê?

- Você considera relevante hierarquizar saberes? Saberes acadêmicos e saberes advindos de experiências e vivências, por exemplo.

### **10. O Racismo e a reeducação das relações étnico-raciais.**

- Você considera que é função da escola discutir questões de cunho racial? Por quê?

- Quais contribuições considera que a temática racial traz para a educação das relações?

- Você se considera uma mulher empoderada, no sentido de se reconhecer negra e reconhecer a importância da pauta étnico-racial?

- Sua consciência sobre a questão racial já motivou outras mulheres negras, alunos e alunas a terem autoestima e buscar mais conhecimento? Recorda de alguma vivência marcante?

- O que é ser negra no Brasil?
- Que mensagem a frase “Uma sobe e puxa a outra” lhe transmite?

APÊNDICE E

Nós  
somos  
porque  
somamos

Cláudia Gomes Cruz

## ROTEIRO DIDÁTICO DO AUDIOVISUAL NÓS SOMOS PORQUE SOMAMOS



O audiovisual “Nós somos porque somamos!” integra a pesquisa “Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais” vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de autoria de Cláudia Gomes Cruz sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Mônica Regina Ferreira Lins.

O objetivo geral da pesquisa consiste em fomentar, a partir de trajetórias de vida de mulheres negras cientes da pauta racial, reflexões e intervenções de profissionais da educação no que tange à (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva de equidade, corroborando para o combate de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar, quiçá em outros cotidianos. Para tanto, foram entrevistadas três mulheres que se autodefinem negras e destacam a importância da luta antirracista.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda trajetórias de vidas de mulheres negras recorreremos à metodologia História de Vida, por considerarmos a mais pertinente neste caso, visto a inseparabilidade entre trajetórias de vida e histórias de vida. Sendo assim, além da dissertação, o audiovisual visa colaborar no alcance do objetivo proposto ao apresentar as trajetórias das mulheres negras por elas mesmas. Ademais, a proposta é que este produto integre o Curso de Extensão a ser idealizado e desenvolvido pelo GPMC/GEPEJI/UERJ<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas / Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

para profissionais da educação, sabendo que por se tratar de um audiovisual pode ser um meio de maior visibilidade para abarcar mais indivíduos interessados na luta antirracista. Portanto, o curso em tela não é o fim deste material, ele poderá ser utilizado em outros ambientes escolares com objetivos preestabelecidos. A fim de ampliar o entendimento acerca da proposta apresentaremos as fases do produto, a saber: planejamento, execução e finalização.

### **PLANEJAMENTO:**

A entrevista foi planejada visando conhecer as trajetórias de vida de Renata da Conceição Vergilho de Paula (Estimuladora Materno-Infantil), Mônica da Silva Gomes (Técnica em Assuntos Educacionais e Professora Inspetora Escolar) e Edna Olímpia Cunha (Professora)<sup>51</sup> perpassando pelas trajetórias de escolarização, bem como as reflexões e visões de mundo fruto das experiências das três. Portanto, as questões foram formuladas a fim de atender esta expectativa. Eis as questões:

#### **11. Apresentação das mulheres por elas mesmas.**

- Fale um pouco sobre a sua origem, sobre você: seu nome, onde nasceu, onde foi criada, sobre seus pais, a formação deles e a sua também.

#### **12. Escola**

- O que a escola representa para você?

#### **13. Trajetória Escolar**

Fale um pouco do seu trajeto escolar. Teve obstáculos na sua trajetória de escolarização (de ordem financeira, social ou qualquer outra)?

#### **14. Trajeto Escolar x Racismo**

- Durante seu trajeto escolar, você foi alvo de comentários agressivos ou constrangedores em virtude da sua cor de pele, do seu fenótipo ou cabelo?

- Quando criança/adolescente, muitas vezes, projetamos o que gostaríamos de ser. Você sempre pensou em atuar na área da educação?

---

<sup>51</sup> O detalhamento do processo de escolha das mulheres negras consta na dissertação.

## 15. Estereótipos

RENATA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não somos somente isso. E você deixou escapar bem rapidamente que já foi passista. Conta mais sobre esta experiência e a sua percepção sobre o olhar das pessoas em relação a você. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

MÔNICA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não somos somente isso. E você comentou que foi empregada doméstica. Conta mais sobre esta experiência e a sua percepção sobre o olhar das pessoas em relação a você. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

EDNA - Em uma das inúmeras falas potentes da Lélia Gonzalez ela diz: “Sou negra e mulher, isso não significa que sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração”. O que ela estava querendo dizer, acredito eu, é que nós não somos somente isso. Existiu alguma situação de resumirem você a apenas isso. Ou a uma das outras opções?

## 16. Trajetória Profissional

- Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional.

## 17. Trajetória Profissional x Racismo

- Você recorda de situações vivenciadas de preconceito e discriminação no espaço escolar que atua ou atuou? (Com você ou com os alunos)

## 18. O Racismo no dia a dia

- Fora do contexto escolar já foi vítima de preconceito e discriminação? Recorda de algum caso marcante?



- O olhar do outro em busca de um modelo branco (em alguma fase da sua vida), já fez com que você não se sentisse bela?

### **19. Escolarização x Ascensão Social**

- A escolarização possibilitou que você ascendesse socialmente (ainda que minimamente)?
- Você considera que a escolarização é a única via para ascensão social? Por quê?
- A escolarização foi uma das responsáveis por ampliar suas reflexões sobre a questão racial?
- Você teve incentivos de outros sujeitos na sua trajetória de escolarização e na ampliação das reflexões sobre a questão racial (dentro ou fora do ambiente escolar)?
- Você acredita que um (a) negro (a) que tenha ou adquiriu um poder aquisitivo considerável deixa de sofrer os impactos do racismo? Por quê?
- Você considera relevante hierarquizar saberes? Saberes acadêmicos e saberes advindos de experiências e vivências, por exemplo.

### **20. O Racismo e a reeducação das relações étnico-raciais.**

- Você considera que é função da escola discutir questões de cunho racial? Por quê?
- Quais contribuições considera que a temática racial traz para a educação das relações?
- Você se considera uma mulher empoderada, no sentido de se reconhecer negra e reconhecer a importância da pauta étnico-racial?
- Sua consciência sobre a questão racial já motivou outras mulheres negras, alunos e alunas a terem autoestima e buscar mais conhecimento? Recorda de alguma vivência marcante?
- O que é ser negra no Brasil?
- Que mensagem a frase “Uma sobe e puxa a outra” lhe transmite?

## **EXECUÇÃO:**

Ao refletir sobre as filmagens propriamente ditas, optamos para que estas não ocorressem nos locais de trabalho das mulheres por entender que demandariam tempo e que isso poderia gerar constrangimento de alguma forma. Portanto, optamos por um local neutro. As entrevistas de Mônica e Renata ocorreram no mesmo dia, em uma sala de leitura e a entrevista de Edna na casa da própria e em data diferente em virtude das demandas de trabalho. Todas as perguntas planejadas foram feitas e respondidas, além de algumas que surgiram, bem como colocações que as mulheres entrevistadas consideraram pertinentes pontuar. Elas falaram não só verbalmente, pois expressaram suas trajetórias e vivências mediante gestos, olhares, trejeitos, entonação, emoção, enfim, através da particularidade de cada uma. As entrevistas de cada uma duraram aproximadamente 1h e 20 minutos, totalizando, aproximadamente 4 horas de material bruto. As gravações foram realizadas pela mestrandia, com um aparelho celular e sem suporte de terceiros.

## **FINALIZAÇÃO:**

O material bruto precisou ser editado em virtude do tamanho, mas procuramos não perder de vista o objetivo, sendo assim, foi compactado, de maneira que sobressaíssem os relatos das profissionais da educação sobre as trajetórias de vida, fazendo costuras com a trajetória de escolarização e os impactos dessas vivências nelas, em outras pessoas e nas visões de mundo que englobam a questão racial e a função da escola, dentre outras. O audiovisual possui aproximadamente 35 (trinta e cinco) minutos de duração.

O presente roteiro foi construído para relatar de forma sucinta o caminho de construção do audiovisual, bem como para suscitar o interesse na apreciação do material que acreditamos ser de grande valia para luta antirracista. Desta forma, para findar este documento consideramos pertinente o encerrarmos com um convite.

# CONVITE

Convidamos todxs para apreciarem o audiovisual

## Nós Somos Porque Somamos!

Este é o meu olhar acerca das mulheres negras entrevistadas. Assista o audiovisual e compartilhe o seu, reflita sobre as contribuições dessas mulheres e abrace a luta antirracista.

### Renata

Renata é estimuladora materno-infantil  
Que se intitula pertencente da tradicional família  
preta do Brasil  
Por conta das constantes tentativas da branquitude  
em estereotipar,  
Pessoas e famílias pretas, predefinindo os lugares  
que podem ocupar.

Durante seu trajeto na escola  
Foi alvo de apelidos relacionados a cor de sua pele  
Contudo, não os internalizou.  
A autoestima ajudou.

Dona de uma autoestima estimulante,  
Ela que brinca ser a última paleta do tom de cor,  
Considera que para ser negro no Brasil  
É necessário ser da sua cor.

Mesmo julgando a prática do racismo óbvia,  
Demonstra preocupação com a negritude e parte da  
população,  
Pois acredita que o colorismo confunde,  
Fazendo com que muitos não reconheçam o  
racismo e sua amplitude.

Não se considerava inatingível em relação as  
ofensas na escola,  
Mas entendia que eram mais sobre quem as proferia  
do que sobre ela  
A despeito disso tudo, destaca que criava  
tendências,  
Inovando modelitos e penteados diferentes dos  
padrões predeterminados.

Maria, além de mãe, é o seu maior exemplo,  
Sua grande incentivadora.  
Tem grande influência no seu pensar e portar  
Diante da sociedade que aí está.

Gosta de usar salto quinze,  
Dar nome ao samba,  
De preparar o cozido,  
Mas entende que vai além disso.

Entende que mulheres negras  
São constantemente estereotipadas  
E que tais banalidades  
Não traduzem a extensão de suas habilidades.

Cita a vivência enquanto passista:  
Uma experiência que traz boas recordações e  
também reflexões,  
Porque muitas vezes ao defender a agremiação,  
Foi vítima de objetificação.

Cita também, experiências exercendo sua função na  
área da Educação,  
Relembra dos olhares e falas depreciativas acerca  
de seu turbante e fio de conta,  
Dos livros sobre a cultura africana, proibidos de  
serem utilizados,  
Que denotam que a diversidade e a laicidade do  
Estado, muitas vezes, são direitos violados.

Renata não é uma heroína  
E também não é uma vítima  
Mas algumas percepções podemos ter: é irreverente  
e segura para valer!  
Renata é quem ela quiser ser, podes crer!

### Edna

Edna é professora  
Também é encantadora  
Seu amor pela profissão  
Nos enche de emoção.

Tal amor nasceu,  
Cresceu e floresceu  
Em virtude da admiração  
Pelos professores que nunca escondeu.

Durante a infância  
Ouviu críticas em relação ao cabelo  
No ambiente escolar e familiar,  
Pois construções sociais não escolhem lugar.

Construções que precisam mudar  
A fim de mostrar  
Que a beleza negra tem seu lugar  
Independentemente do cabelo que usar.

Os pais sempre a incentivaram  
Vê-la formada sempre desejaram.  
O grau de estudo que não atingiram  
Edson e Amara, através da filha concluíram.

Durante a graduação para dar conta das demandas  
Fez da biblioteca sua aliada  
E da máquina Olivetti dada pela mãe  
Sua companheira de caminhada.

Lá também ampliou a percepção  
Sobre a desigualdade de raça e classe  
Quando constatou que muitos como ela,  
Negros e pobres, advindos da periferia, não  
tiveram a mesma sorte.

Graduada em Letras e Mestre em Educação  
Sua trajetória de escolarização segue em ação.  
Na UEKJ, instituição que defende com todo  
entusiasmo,  
Cursa o Doutorado onde vem ampliando seu  
aprendizado.

Seu percurso é de luta,  
Leciona para o Ensino Fundamental  
E a modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
Onde semeia e colhe frutos.

Na escola que se encontra lotada  
Desenvolve o Projeto Em Caxias a filosofia encaixa  
Que proporciona aos professores e alunos  
Trocas de experiências e saberes profundos.

Entende a escola como lugar de resistência,  
Pois além de conteúdos impacta nossa existência.  
Já em relação ao estudar  
Considera um modo de vida espetacular.

Edna não é uma heroína  
E também não é uma vítima  
Mas algumas percepções podemos ter: é apaixonada  
pela educação e pelo saber que nos faz crescer!  
Edna é quem ela quiser ser, podes crer!

### Mônica

Mônica é técnica em assuntos educacionais  
Também professora inspetora escolar.  
É mulher que se fez forte  
Para o mundo enfrentar.

Ingressou na escola aos dez anos de idade  
Porque não teve outra oportunidade.  
Seu esforço foi tremendo,  
Pois se sentia defasada e perdendo.

A escola, foi para ela, lugar de acolhimento  
Porque lá recebia alimento.  
Alimento do corpo e da esperança  
O que lhe trazia conforto e bonança.

A escola, também foi, lugar de enfrentamento  
Onde a cor da pele e o cabelo foram,  
Muitas vezes, alvo de estupidéz  
Precisando combater com intrepidez.

Falar de sua infância lhe causa dor,  
Apesar de ser consolador  
O fato de ter superado  
Tantos obstáculos deste mundo desolador.

De acordo com Mônica  
Algumas lembranças  
Apagou da memória  
Para não precisar reviver certas histórias.

Atuou como empregada doméstica,  
Operadora de telemarketing, recreadora e  
monitora.  
Atuou no Projeto Afroscendente  
E lá incentivou e ganhou amigos que considera  
parentes.

Esteve em contato com mulheres negras  
impactantes  
Uma delas Andrea, enquanto estudantes.  
O contato virou relação de sororidade e  
dororidade  
O que as fez criar laços de irmandade que  
possivelmente atravessará a eternidade.

Durante sua trajetória  
Sentiu na pele o racismo desta sociedade  
Que reduz histórias como a sua à superação  
Tapando os olhos para opressão.

Ser forte foi o que lhe restou  
Estudar, aprender e reaprender também gostou  
Por isso, a mestra pensa em voltar a estudar  
Seguindo seu caminhar.

Mônica não é uma heroína  
E também não é uma vítima.  
Mas algumas percepções podemos ter: é insistente,  
dedicada e ousada para valer!  
Mônica é quem ela quiser ser, podes crer!

Contamos com sua presença nessa luta!

Cláudia Gomes Cruz

## **FICHA TÉCNICA**

Idealização: Cláudia Gomes Cruz e Mônica Regina Ferreira Lins

Entrevistadora: Cláudia Gomes Cruz

Entrevistadas: Edna Olímpia da Cunha, Mônica da Silva Gomes e Renata Conceição Verrgilho de Paula

Edição: Davi Amen

Música: Mulheres Negras

Vídeo: A história da escravidão (A cor da cultura) – Fonte: Portal Domínio Público.

Disponível na íntegra em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me004830.mp4>

## **AGRADECIMENTOS**

Ao PPGEB;

Às mulheres Edna, Mônica e Renata pela disponibilidade e generosidade;

Ao Prof. Dr. Valter Filé pelas orientações sobre a filmagem com o celular;

Ao Editor Davi Amen pelo trabalho realizado;

À Yzalú e sua assessora Camila que autorizou o uso da música Mulheres Negras neste trabalho.

## **NOTAS**

1. A imagem dos alunos que aparecem na filmagem junto à Professora Edna é autorizada pelos responsáveis, segundo a mesma, em virtude do Projeto Em Caxias a filosofia encaixa, desenvolvido na U.E que a docente está lotada.
2. O audiovisual “Nós somos porque somamos” foi produzido para fins educacionais, exclusivamente, e é agraciado pela música Mulheres Negras, gentilmente cedida para abrilhantá-lo. Desta forma, não deve ser reproduzido sem que seja para fins acadêmicos, igualmente não lucrativos, na expectativa de respeitar os direitos autorais da profissional em tela e resguardar seu objetivo que está intimamente ligado a fins educacionais.