

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

MARIA EDUARDA RIBEIRO DA SILVA

**NARRATIVAS DE UMA MULHER EDUCADORA/PROFESSORA NEGRA:
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E A ESCRITA COMO COMBATE À
INVISIBILIDADE**

CAXIAS DO SUL

2021

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

**NARRATIVAS DE UMA MULHER EDUCADORA/PROFESSORA NEGRA:
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E A ESCRITA COMO COMBATE À
INVISIBILIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof.^a. Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586n Silva, Maria Eduarda Ribeiro da
Narrativas de uma mulher educadora/professora negra [recurso eletrônico] : constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade / Maria Eduarda Ribeiro da Silva. – 2021.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Orientação: Nilda Stecanela.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Professoras negras. 2. Mulheres negras. 3. Mulheres na educação
4. Educação. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

NARRATIVAS DE UMA MULHER EDUCADORA/PROFESSORA NEGRA:
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E A ESCRITA COMO COMBATE À INVISIBILIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação - da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof.^a. Dra. Nilda Stecanela

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nilda Stecanela

UCS- Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dr. José Edimar de Souza

UCS – Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese

UCS - Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dra. Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esse trabalho primeiramente a Jesus que me acompanhou e me acompanha até aqui em sabedoria e amor. E, em segundo lugar, à minha família, que tem sido suporte em todo este processo, em especial meus pais, Clélio e Jussara, e meu esposo Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua imensa sabedoria e misericórdia ao permitir que eu chegasse aqui.

Agradeço aos meus familiares, em especial meus pais, Jussara e Clélio; meu esposo, Guilherme, e à Luna, minha gatinha, que nesses tempos pandêmicos se fez parceria.

Agradeço à minha orientadora Nilda Stecanela, que acreditou em mim e soube lapidar de maneira incrível e especial todo o saber constante em mim.

Agradeço às ilustríssimas Joanne Cristina Pedro e Daiane Dala Zen, mulheres fortes que me ensinaram a voar e romper as bolhas sociais.

Agradeço ao NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do IFRS - Campus Farroupilha, que, sob a presidência de Mônica Chissini, me abraçou e valorizou a busca pela minha identidade.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que me acolheu de maneira incrível.

Agradeço ao CAPES pela possibilidade de ter realizado o curso de Mestrado em Educação com bolsa taxa.

“O relacionamento inter-racial e as consequentes visitas a espaços onde predominantemente estão pessoas brancas parecem fazer com que as pessoas negras sejam vistas como invasivas e constrangidas, ao entrar no mundo que pretensamente não seria o seu.”

Claudilene Silva, 2009

RESUMO

A presente dissertação, de cunho autobiográfico e de natureza qualitativa, teve por objetivo responder às inquietudes dos meus percursos de vida, relacionando-os com saberes científicos a partir de minha empiria. Nesse contexto, parti de uma pedagogia social e crítica à desigualdade social. De modo a evocar minhas memórias no que tange à minha infância, formação e assunção social como professora/educadora e mulher negra, dialogo com os estudos de gênero, classe social e relações étnico-raciais pelos olhos de minhas vivências em consonância com documentos de cunho normativos que regem o saber, a exemplo: A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução do Conselho Municipal da Educação de Caxias do Sul, que estabelece os princípios orientadores no ensino acerca da contribuições de povos afro-brasileiros e indígenas. Assim relaciono a educação e os direitos sociais, de forma a interligá-los com os conceitos de etnia e desigualdade. A partir desse sobrevoo, me coloco na escrita com o objetivo de identificar os fatores que contribuíram para a formação de minha identidade enquanto pertencente à minha classe social, etnia e gênero. E nesse desmembrar dos conceitos sociais, viso relacionar tudo isso com a historicidade que me cerca e me compreende, com o propósito de denunciar e desmistificar o ideal histórico imaginário que exclui as populações afro-brasileiras, utilizando-me de Brandalise em “Camisas-verdes: o integralismo no Sul do Brasil” para entender o contexto histórico da região que me é ponto de partida. “*Escrevivências*” em Conceição Evaristo ajuda-me, junto ao exposto, a construir o diálogo entre os conceitos de Escrevivência, Necropolítica e Outro no princípio de alteridade. Como fortalecimento da escrita aqui presente, dialogo com outras mulheres negras, pesquisadoras e professoras, com as quais partilho de vivências étnicas e de gênero como forma de respaldar o estudo aqui presente, destas: Grada Kilomba, Djamila Ribeiro e Neusa Santos Souza e como fechamento, sela-se o com a reflexão acerca das diversidades e as consequências das mesmas em uma sociedade estruturada sob a égide do preconceito e discriminação construídos a partir da história.

Palavras-chave: Docência Negra; Escrevivência; Historicidade; Desigualdade; Mulher Negra.

ABSTRACT

This work, of autobiographical and qualitative nature, aimed to resolve unrests from the paths of my life, relating them to scientific knowledge through my own empirical means. In this context, I started with a social and critical pedagogy of social inequality. In order to recall memories related to my childhood, formation and social upbringing as a black, female teacher/educator, I converse with gender studies, social class and ethnic and social relations through the eyes of my own experience in line with documents of normative nature that rule the knowledge, such as the Federal Constitution of 1988, the Statute of the Children and the Adolescent, the Law for Guidelines and Bases of the National Education and the Determination of the Municipal Council of Caxias do Sul, which establishes the guiding principles for teaching about the contributions of Afro-Brazilian and indigenous peoples. Thus, I relate education and social rights, in order to interconnect them with concepts of ethnicity and inequality. From this flyover, I put myself into the writing, trying to identify factors that contributed to the formation of my identity as a member of my social class, ethnicity and gender. And, through this dismemberment of social concepts, I aim to relate all of this with the historicity which surrounds me and excludes Afro-Brazilian populations, using the writings of Brandalise in “Camisas-verdes: o integralismo no Sul do Brasil” to understand the historic context of the region which is my starting point. “Escrevivências”, by Conceição Evaristo, helps me to build the dialog between the concepts of Escrevivência, Necropolitics and the Other in the principle of otherness. As a strengthening of writing, I dialogue with other black women, researchers and teachers, with whom I share ethnic and gender experiences as a way of supporting the study presented here, such as: Grada Kilomba, Djamila Ribeiro and Neusa Santos Souza. As a closing, it is sealed with a reflection on diversities and their consequences in a society structured under the aegis of prejudice and discrimination built throughout the history.

Keywords: Black teaching; Escrevivência; Historicity; Inequality; Black Woman.

LISTA SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CME	Conselho Municipal da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEABI	Núcleo de Estudos Afro – Brasileiro e Indígena
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PONTO DE PARTIDA: RESISTÊNCIA EM PUNHO ESCREVENDO MINHA LIBERDADE	17
2 PÁGINAS ARRANCADAS, VIVERES SILENCIADOS.....	24
3 AGULHA DE TRICÔ - O PERCURSO DA CRIAÇÃO.....	30
4 (RE)EXISTIR: UMA HISTÓRIA ESCRITA COM SANGUE	39
5 O PLANTAR ESPERANÇA EM TERRAS FERIDAS: NADANDO EM ÁGUAS ESTRANHAS.....	48
5.1 A docência Negra e o Negro Discente	52
5.2 Paranoia X Ciência (Paranoia <i>versus</i> Ciência).....	58
6 MATEMÁTICA ASSASSINA: TERRA SEM LEI.....	63
6.1 Terra sem lei.....	63
6.2 Meritocracia <i>versus</i> Desigualdade.....	66
6.3 Alva ao Alvo.....	69
7 “EU NÃO SOU UMA MULHER?”: DAS INVISIBILIDADES AOS NÚMEROS DE VIOLÊNCIA	71
8 NOS OMBROS DOS GIGANTES.....	78
9 O OUTRO, O EU, E A TODOS O DIREITO DE SER	83
10 CONCLUSÕES A PARTIR DE ALGUÉM QUE SE REFEZ.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado do terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”

(FREIRE, 1970, p. 20).

Embora a invisibilidade social tenha ocultado meu rosto e as estatísticas tenham apagado meu nome, mesmo sem face tenho uma história para contar. A invisibilidade tem voz e no silêncio ela ecoa. Meu nome é Maria Eduarda Ribeiro da Silva, sou egressa da instituição na qual construo a presente escrita. No mês de fevereiro de 2019 concluí a graduação em Pedagogia, quando levantei o canudo em punho em sinal de resistência, punho que sempre esteve cerrado, mas outrora vazio.

Nasci na década de 1990, ano esse em que as políticas de garantia aos direitos da infância estavam em seu período pueril (BRASIL, 1990)¹. Junto delas cresci, mas ainda não conhecia a sua escrita. Cresci na comunidade Jardelino Ramos². Mais adiante, mudei de residência com minha família, composta por mim e meus pais, para o Bairro Vila Ipê, localizado na área norte de Caxias do Sul - região periférica e marcada pela vulnerabilidade social, no centro das realidades do tráfico, da drogadição, da fome e de outros fatores que contribuem ainda hoje para o déficit do desenvolvimento do local na busca por direitos inerentes ao ser humano - eu tinha seis anos na época.

Aos nove anos foi quando o desejo de ser professora se fez presente, mas desde os sete anos eu já bagunçava os livros às escondidas nas horas matinais do dia, logo que meus pais saíam trabalhar. Ao completar nove anos fui presenteada pela minha avó paterna com um quadro para rabiscar, com giz como em meus sonhos. Com ele eu brincava de escolinha, realidade presente em muitas infâncias de mulheres que se tornaram ou se tornarão professoras algum dia. Brinquei de escolinha, não de casinha: afinal, a “brincadeira de casinha” era a realidade para mim. Enquanto outras crianças imaginavam cuidar de uma casa, eu cuidava de tarefas domésticas reais, ajudando na casa e no que fosse necessário.

Enquanto ia crescendo, eu questionava meus educadores sobre como era ser professora, e qual caminho eu poderia percorrer para realizar tal desejo. Foi então que aos dez anos de idade tracei a rota do meu sonho, um cronograma que envolvia objetivos, passos e as maneiras

¹ Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

² Região periférica da cidade de Caxias do Sul, estado do Rio Grande do Sul.

de como os objetivos seriam alcançados. Mais tarde, esse projeto seria chamado de Mural de Sonhos, algo que tenho por hábito manter muito antes do sucesso do documentário “*O Segredo*”³. Com este planejamento, que aos olhos alheios parecia infantil e inatingível para a minha realidade, concluí, com 19 anos, em 2009, a nível do Ensino Médio, o Curso Normal⁴. Anteriormente a isso, no entanto, eu aproveitava todas as oportunidades de frequentar e completar um curso. Desde então já se tratava de um princípio de sobrevivência: mais adiante em meus estudos eu compreenderia que pessoas como eu se debruçam e buscam qualificação com mais intensidade para conquistar cargos e posições que não exigem de pessoas brancas nem metade dessa qualificação. E o motor por trás dessa força e obstinação pela busca pode ser compreendido pela percepção gradual da desigualdade que nos atinge enquanto homens e mulheres negros. Corroborando com essa afirmação, Prata (2009) denota em sua dissertação de Mestrado em Economia do Setor Público, realizado na Universidade de Brasília:

Nos dois períodos analisados, 1996 e 2006, e para todas as faixas de escolaridade os negros recebem menos do que os brancos. Com efeito, em 2006, enquanto brancos com 4 anos de estudo recebiam, em média R\$540,00 mensal e com 11 anos de estudo R\$953,00, os valores médios recebidos mensalmente pelos negros foram acentuadamente menores, cerca de R\$388,00 e R\$689,00 respectivamente. Os dados também revelam que a disparidade cresce proporcionalmente com o aumento dos anos de estudo (PRATA, 2009, p. 24).

Em concordância com Prata (2009), Bento (2002) expõe a deficiência na percepção de alteridade por parte da branquitude na estrutura de branqueamento, que visa oportunizar para os seus iguais cargos de destaque, mantendo os espaços corporativos excludentes:

[...] no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a idéia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios. (BENTO, 2002, p. 6).

Levando em conta tais análises e relatos da realidade, é possível entender a importância em minha vida do momento em que entrei na graduação de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, em 2010. Durante esse período foram muitas idas e vindas, com ritmo ditado por dificuldades financeiras. Passaram-se nove anos, ao longo dos quais eu “devorava” tudo que me fosse possível aprender, afinal, para mim, conhecimento é uma forma de revolução e resiliência. No ano de 2019 coleei grau no mesmo curso de ingresso.

³ Documentário no qual Escritores, filósofos e cientistas compartilham um segredo milenar, que supostamente foi a chave do sucesso de Platão, da Vinci, Einstein e outros grandes da história.

⁴ Formação a nível de ensino médio que visa habilitar estudantes como professores para atuar no ensino elementar.

Estive em sala de aula como professora, pela primeira vez, na transição de meus 14 anos para 15 (no ano de 2005, primeiro ano do Magistério). Diversos foram os lugares onde pude contribuir e aprender: escolas públicas, projetos sociais, escolas de Educação Infantil e Gestão Escolar – espaços esses demarcados pela perspectiva da vulnerabilidade social.

No que tange à área da educação, romantizá-la, em meu ver, não é um caminho. Minha experiência profissional abrange em grande parte a pedagogia social e a crítica à desigualdade social, de gênero e étnico-cultural, ou seja, a invisibilidade do Outro, que, como eu em outros momentos, não encontra portas e caminhos na infância e na juventude, processo que atinge em especial as meninas, que não encontram referências de si mesmas nas janelas do mundo.

Ao escrever a monografia para o Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, questionamentos surgiram e se aprofundaram acerca das desigualdades étnico-raciais, de classe e de gênero. Atentei-me às nuances divergentes, percebidas e contempladas em cada ser humano, percebendo que esse ser humano era favorecido quando pertencesse à branquitude e ao padrão normativo (homem, hetero, classe média). Analisando meu percurso de vida, encontrei nesses episódios, e identifiquei, a desigualdade em momentos que eu fora discriminada e que me foram negados direitos.

Certamente anteriormente aos meus estudos e ajuste da visão de mundo eu não enxergava um problema no sistema ou na sociedade no que diz respeito à discriminação. Muitos fatores contribuíram para que eu encontrasse em mim uma culpa que não me pertencia. Todos os espaços orientados pela branquitude, e, conseqüentemente, pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) – sobre o qual discorrerei mais adiante – direcionavam meu pensamento à crença da meritocracia, ou seja, que todas as minhas conquistas e fracassos, tudo o que acontecia comigo dependiam totalmente de mim mesma.

Após findar a graduação em Licenciatura em Pedagogia percorri outros espaços escolares que não o periférico, e, diante de impedimentos que caracterizam o racismo estrutural⁵, mais uma vez me encontrei desempregada. Isso ocorreu próximo à data de inscrição no processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ao final do ano de 2019.

Nessa situação, em meio ao desemprego, optei por me inscrever: o nada eu já tinha, era uma esperança que possivelmente mudaria minha situação e meu caminho. O medo me acompanhou imediatamente, trazido pelo fato de eu ser negra e não ter tido referências como eu em minha formação acadêmica, entre meus professores. Basicamente, senti medo de estar

⁵ O qual compreende um sistema estruturante, cultural e social que restringe o acesso de determinado grupo étnico-racial. (ALMEIDA, 2019)

no lugar errado, de estar fazendo a coisa errada, de estar me intrometendo onde não devia, já que a realidade que presenciei era a de que não existiam negros professores de universidade, negros mestres, negros doutores. Mas algo me impulsionava: a não aceitação de que a minha voz fosse silenciada por pertencer à minha etnia, classe e gênero. Essa indignação era muito maior que meu medo. Não haviam outras pessoas como eu, e, se houvessem, um esforço invisível as esconderia, mas senti que uma porta deveria ser aberta, alguém teria que fazer e, naquele momento, tal como o dito popular: era tudo ou nada.

No dia 14 de outubro de 2019 fui demitida, e o prazo para inscrever-se no mestrado ia até o dia 17 do mesmo mês. Nesse curto prazo construí meu projeto para a seleção no Mestrado em Educação e organizei os documentos e certificados de todas as formações do decorrer da vida, participando de todas as etapas do processo seletivo. Em cada etapa eu percebia o quanto minha educação havia sido deficitária: colegas que concorriam já tinha experiência em algo que era fora da minha realidade, os eventos acadêmicos, trazendo assim um vasto Currículo Lattes, e eu trazia somente a minha bagagem de sala de aula. Atenta aos participantes, não foi difícil notar que meu fenótipo era minoria entre os demais. A saber, aprovada fui, e, entre os dezoito ingressantes, única pessoa negra, mulher negra.

Os processos de enfrentamento não foram fáceis. Muito ouvi que tudo dependia do meu querer e da minha força de vontade. Tal discurso que a mim era direcionado fazia crescer em mim a vontade de romper com a bolha social e hierárquica constante na sociedade. Por outro lado, me frustrava quando não atingia um objetivo, buscava um culpado em mim mesma. Ao debruçar-me para a composição de meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2018, e perceber por meio de minhas investigações as dicotomias presentes no social, eu percebi que eu era um ser social, composto de história e cultura em um ser uno. E, atentando às características étnicas e sociais que me compunham, vi que dependia e dependo do contexto social para atingir os horizontes que desenhei. Afinal, não importava o quanto eu pudesse lutar se uma sociedade opera a partir de um sistema que exclui e assassina mulheres negras, mulheres pobres, mulheres.

Desde então meu foco foi amadurecer a escrita (autobiográfica, inquiridora e reflexiva), ocupar espaços de representatividade e puxar, orientar, motivar outros negros e negras a adentrarem percursos formativos mais elevados, a exemplo do mestrado, ou continuarem seus estudos e pesquisas em lugares que não se vejam, ainda que sonhem e que sejam os primeiros de suas famílias a ocupar tais postos, se necessário for.

O que se segue então são minhas reflexões e anseios empíricos aprofundados no campo epistemológico. Após essa introdução, os escritos e registros discorreram sobre a importância

do objeto de pesquisa sobre o qual me debrucei, o que almejei socialmente em face desse e o que colimei frente à Educação. Discorri sobre a importância de olhar para a negritude em seu lugar que lhe foi roubado, estigmatizado e calado. E, como ponto de partida, como ela orientou-me pelas minhas vivências como mulher e educadora negra, traduzidas em reflexões e ações urgentes para o amanhã, em um mundo ideal, a começar por hoje.

E, buscando desmembrar esse lugar estigmatizado, roubado e calado, fiz uso de minhas memórias, evocando-as de forma a compor uma tessitura de vivências e saberes relacionada com outros escritores, também invisibilizados, que em outros momentos também já se sentiram vetados, e que, rompendo o silenciamento, produziram estudos em suas respectivas áreas de conhecimento a respeito da negritude. Minha intenção era para além, de aprofundar mais este mergulho e alcançar as mulheres docentes, negras e pesquisadoras.

Frente ao exposto, esboço brevemente a composição de cada capítulo que se segue. No primeiro capítulo, sob a alcunha de *“O ponto de partida: resistência em punho escrevendo minha liberdade”* eu falo da resistência frente às injustiças e as inquietudes que motivaram a escrita; em sequência, *“Páginas arrancadas, saberes silenciados”* realizei um sobrevoo no contexto histórico de injustiças que compreenderam minha etnicidade e a formação de meu ser frente a isso. Em seguida *“Aguilha de tricô – o percurso da criação”* traz uma analogia ao processo de tricotar e a composição da metodologia. Em *“(Re)existir: uma história escrita com sangue”* estabeleço a ligação das consequências do genocídio indígena com os olhares pejorativos do hoje em relação aos negros e também indígenas. Logo, em *“O plantar esperança em terras feridas: nadando em águas estranhas”* eu redijo relatos de experiências em escolas particulares e a importância da ação reflexiva de combate ao preconceito racial para as gerações futuras e o empoderamento de crianças negras do hoje. Em *“Matemática assassina”* exponho em denúncia os números da violência direcionada à população negra com o conceito de Necropolítica e os documentos de cunho normativo que englobam a obrigatoriedade do ensino das contribuições africanas no território brasileiro. Dando sequência, em *“‘Eu não sou uma mulher?’: das invisibilidades aos números de violência”* adentro nas questões de gênero que permeiam as mulheres negras. Em *“Nos ombros dos gigantes”* eu faço uma relação dos autores que puderam corroborar e contribuir com o estudo, e em *“Conclusões a partir de alguém que se refez”* disserto sobre a escrita e a finalizo.

*Tentei encontrar sossego
No esquecimento de minha cor
Mas por onde quer que eu andasse
Não me era visto o interior
Os outros sabiam mais que eu
Da negritude que a mim compreende
Não importavam meus esforços
A cor iria sempre na frente
E no currículo silenciado
Na cultura aculturada
Na beleza estigmatizada
Minha tez negra era desonrada
Desonrada no esquecimento
Diferente do qual eu almejava
A cor se tornou resistência
Quebrando uma ciência
Que pela branquitude foi contada
Já não sou objeto de estudo
É minha voz que fala por mim
E ela se manterá pulsante
Ainda que esse extermínio ultrajante
Demore-se em chegar ao fim.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

1 O PONTO DE PARTIDA: RESISTÊNCIA EM PUNHO ESCREVENDO MINHA LIBERDADE

Aos seis anos eu era loira. Pelo menos na minha maneira de ver eu mesma, colocando-me em um universo ao qual eu não pertencia, mas era o único que eu conhecia. Eu era loira, de cabelos dourados, pois, em meus desenhos a negritude não tinha vez. Em meus desenhos eu era portadora de longas tranças louras, cada uma caindo por um dos ombros. Vestido azul e pele alva. Tal como Alice, eu estava em um país diferente, porém de não maravilhas. O país – falo aqui no sentido figurado da nossa compreensão, como negros, de nós mesmos e aproveito o ensejo para grifar a real substância de que se compõe nosso país - deixa de ser uma maravilha quando o objetivo da rejeição pela discriminação se faz através da definição dos corpos negros como corpos que ofendem, corpos que não são bem vistos. A manutenção desse estruturalismo faz com que o negro busque um ideal ao qual não pertence, lhe castrando sua identidade. A saber, Bento (2002) explana sobre:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 1).

Em consequência da centralização do branqueamento percebi em uma de minhas experiências em escolas privadas – majoritariamente constituídas pela elite branca – que até as nossas histórias de raiz afro-brasileira eram distorcidas e branqueadas. Uma menina coloria a sereia Iara – personagem indígena do folclore brasileiro - com lápis cor rosa claro. Ao ser questionada sobre, falara que foi assim que aprendera com sua família e que na televisão era assim também. Logo, em correção ao equívoco, certifiquei-me de dizer que eu era descendente de indígenas e que sim... Iara era mais escura. Não poderia eu repreender uma criança em sua inocência com grosseria, mas se fez importante o grifo, afinal essa criança um dia será adulta, e, mesmo que de maneira inconsciente, poderá dar continuidade a um sistema que tem pessoas brancas por padrão e exclui todos os outros.

Mas adiante, em outro momento, me deparei com uma educanda colorindo seu retrato com o lápis “cor de pele”. Sua pele não era da cor do lápis, e nem o lápis era *cor de pele*.

Percebi ali a raiz da não aceitação de si mesma, afinal não havia referências que denotavam a beleza negra, e o padrão falava alto através das mídias, de escritos literários até comerciais de televisão e programas de humor. Se de um lado havia uma criança que se referenciava como cor padrão para um lápis de cor, do outro lado havia uma criança que fazia uso dessa referência, assim como eu em minha infância.

No ano de 2018 tive a honra de finalizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação de uma professora que havia sido diretora de minha antiga escola, em 1997, e que hoje me orienta neste projeto de dissertação. Tal trabalho de graduação narra minhas perspectivas e trajetórias como mulher, educadora, professora e graduanda, mulher negra, mulher advinda das comunidades periféricas de Caxias do Sul. E foi somente aos 28 anos que eu pude descobrir, através da narrativa autobiográfica que construí na monografia, as raízes que outrora foram podadas. Raízes essas que, estando cortadas me impediam de florescer, quem dirá dar frutos.

Oportunidades de acesso às questões fundamentais, como a própria identidade e historicidade, que a muitos eram ofertadas na mais tenra idade, me foram negadas. Minha história não constava nos livros didáticos, senão como escrava. Para eu encontrar minha própria história foi um emaranhado de busca, pesquisa e suor.

Ao observar os olhares estranhos direcionados a mim no decorrer da minha vida, tentei relevá-los, atribuindo-os à paranoia, argumento muito utilizado por aqueles que não carregam o estigma da pele. Por anos a paranoia foi-me direcionada como uma maneira de tentar burlar a minha busca por respostas diante das diferenças sociais, étnicas e de gênero que me cercavam (SILVA, 2009a, p. 104). É como o ciclo da violência física: a vítima se sente culpada pela culpa alheia. O resultado é uma pessoa constantemente sentindo que não pertencente a um lugar, não pertencente a si mesma, não pertencente à sua própria terra, à sua própria história.

Todos esses processos de descoberta, libertação (FREIRE, 1970, p. 32) e inquietude me levaram a envolver-me mais com a busca por uma verdade que foi encoberta junto aos grilhões que prendiam corpos, prendiam ideias. Logo notei que os corpos foram libertos, mas que as ideias continuavam presas, presas dentro de corpos encurvados, que ainda não se sentem iguais, mas inferiores aos que descendem do que antes era o senhorio branco.

Após a conclusão de meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, em 2018, pesquisei sobre mulheres que carregavam os mesmos sentimentos que o meu. Elas existem, existiram e podem vir a existir de acordo com a sociedade excludente em que vivo. Nessa percepção relacionada a essas mulheres, inclinei-me a percorrer caminhos para encontrar

aquelas que denunciavam por meio de suas escritas esse processo discriminatório e de solidão no educar, no profissional, no aprender e em suas essências. Senti, ao buscar, que o caminho era intenso e ao mesmo tempo solitário, pois, mesmo que possamos existir, estamos desconectadas pelo vasto território que nos distancia.

E eu, por estar na região Sul, encontro-me nessa desvantagem, identificada pelos tópicos percorridos no rastreamento da pesquisa envolvendo mulheres educadoras/professoras negras, estudo realizado no primeiro semestre do curso do mestrado, submetido ao GT 21 de Educação e Relações Étnico-Raciais Anped Sul edição 2020/2021, obtendo aprovação para comunicação oral e para integrar os anais do evento, o qual será descrito no *Capítulo 2: Páginas arrancadas, viveres silenciados*.

A saber, nasci na cidade de Caxias do Sul, cidade que carrega em seu seio um orgulho da branquitude projetada para estar no topo hierárquico (visto que os negros, agora libertos, não seriam contratados para exercer uma função gratificada). Nessa cidade, a exclusão de pessoas como eu é cotidiana, afinal, o sistema precisa estar em manutenção – de acordo com a branquitude - para que haja essa dificuldade de acesso para pessoas negras, e de maneira ainda mais intensa para mulheres negras.

Caxias do Sul é uma das cidades que compõem o território do Rio Grande do Sul, estado visto como o mais racista do Brasil, e Caxias do Sul carrega essa identidade excludente. Tal processo é identificado e compreendido mais facilmente pela forte política de branqueamento que se deu a partir da década de 1930 sob o pensamento integralista que se concentrou na região do Sul através da Ação Integralista Brasileira (AIB). Como expõe Brandalise (2011):

O processo de organização oficial da Ação Integralista na área de imigração italiana efetuou-se a partir da principal cidade da região – Caxias do Sul, propagando-se rapidamente pela zona rural. Essa área concentrou o maior número de adeptos no estado e foi a base do movimento político de oposição por excelência devido, entre outras coisas, à ausência de outro partido oposicionista com representatividade. A grande expansão do integralismo entre os pequenos produtores rurais dependeu não somente de uma atitude centrípeta maior em relação à cultura originária italiana, mas também da influência decisiva do clero católico, em particular da Congregação do Capuchinhos. (BRANDALISE, 2011, p. 25).

O integralismo deixou suas marcas de maneira tão forte que nessa intensa pesquisa ouvi conselhos excludentes, disfarçados como bom grado: você poderia ir para a Bahia, afinal, é lá que tem pessoas como você. Ou seja, arrancam minha raiz de minha terra e me negam o direito de ser. Anulam meus passos e meu acesso a informações que possam me trazer criticidade. E tentam “enviar o problema” para longe, de modo a não precisar lidar com a problemática que

trago à tona. Diante disso, eu resisto e falo: minha pesquisa é aqui, pois a lacuna está aqui.

Não me vejo nos espaços, mas minha resistência se dá pelo saber de que outros virão para a academia, e que, rompendo os espaços elitizados, a pesquisa pode, em seus conhecimentos acumulados e comprimidos em sala de aula, derrubar muros e invadir as bases – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, lugares nos quais atuei. De nada me valeria sair das salas de aula como professora para adentrar um mestrado se tal conhecimento não fosse revertido àqueles que me inspiraram a estar aqui, ou seja, meus ex-educandos que, mesmo tendo uma professora negra, sentiram as marcas do preconceito. Não quero ser a primeira, ou única, ou uma das poucas. Tenho por objetivo a libertação dos grilhões sociais por meio de uma luta que não se prende apenas a centros universitários.

Pois bem, o conselho foi seguido. Diante das circunstâncias pandêmicas e à conversão de eventos presenciais em eventos remotos, fui à Bahia. Fui à Bahia, ao Amazonas, ao Amapá, ao Maranhão, entre tantos outros lugares, para sanar a minha sede e fome de peças que faltavam e foram ocultadas em minha história. Em tais lugares busquei meus pares e referências tão raras em minha região. A partir da leitura que fiz em tantos eventos, pude entender as lacunas existentes no país, e de maneira mais afunilada e analítica, na região serrana do Sul.

E, apresentando tais pontos pelos quais percorri, socialmente se faz necessária esta mudança do atual cenário brasileiro, mais categoricamente em Caxias do Sul, sendo este o recorte de minha pesquisa. Há uma negação do problema que subsiste, o racismo estrutural que deturpa e desmoraliza mulheres negras, educadoras, pesquisadoras e pessoas advindas de realidades tais como a da qual sou oriunda, e também crianças com situações semelhantes à minha infância de negritude.

Bento (2002) explana que essa negação se dá pelo objetivo de eximir a branquitude da culpa, pois a partir do momento em que se assume um racismo, se questiona o culpado. A branquitude credita essa culpa à escravidão, mas se exime da culpa de seus antepassados nesse processo escravocrata que tem consequências até os dias de hoje:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (BENTO, 2002, p. 3).

Muito ouço: “não temos culpa pelos nossos antepassados”. Mas ainda que sem culpa, desfrutam daquilo que para nós, negros e negras, é consequência, afinal não abriram mão de tudo que nossos ancestrais construíram em 400 anos e não nos darão por herança. Pelo contrário, quem se beneficia do que outrora fora produzido é a branquitude. Nesse ponto, em concordância, Silva (2007) já pontuava sobre como os organismos sociais, em sua organização, perpetuam um sistema de exclusão e discriminação com base nas etnias:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p. 3).

Frente ao contexto exposto por Silva (2007), e tendo como objeto de pesquisa as identidades docentes e a negritude, agreguei também o recorte de gênero, pois falei da mulher e educadora negra. Frente a isso, produzi uma narrativa autobiográfica, entrelaçando meus percursos como docente, mulher e negra, e, a partir disso, teci conexões e aproximações com outras narrativas no processo de construção e percepção da identidade negra e do seu protagonismo na docência e na sociedade. Sob a égide desse objetivo, busquei explicitar o clamor e a urgência por uma educação transformadora que refletisse aquém dos espaços acadêmicos e que fosse relevante e produzisse muitos ecos, rumo a uma educação antirracista.

Deste modo, entendi que explorar minha percepção diante da invisibilidade em relação ao gênero, classe social e etnia se fez urgente, de forma a provocar a reflexão na ciência e o perigo de uma história contada apenas pelo viés eurocêntrico. Com olhar analítico frente à historicidade, questioneei também as estruturas curriculares apresentadas em diferentes níveis de ensino, visto que a existência de uma normatividade orientando a valorização da cultura afro se faz presente, porém não é executada.

Busquei por meio desta escrita referenciar estatísticas que comprovam a negação do acesso ao negro para que este seja mantido preso aos grilhões do não saber, preso e cristalizado em espaços onde não lhe sejam propiciados momentos, estratégias e movimentos para sua ascensão social e o resgate de sua identidade. Esforça-se para que o negro siga preso em uma necropolítica (MBEMBE, 2016) instaurada desde a colonização, visando o extermínio de corpos negros. E, a partir dessa ótica, busquei referências científicas e as conectei com minhas vivências e relatos autobiográficos, de forma que fosse percebido e explanada a configuração

de um discurso meritocrático produzido em bases desiguais de condições.

Com a definição do objeto de pesquisa, a necessidade de construir os itinerários investigativos da pesquisa, considerando minhas narrativas autobiográficas, se tornou importante. Assim, me ocupei em fazer emergir os fatores que envolveram a constituição identitária da mulher negra, professora e educadora no que diz respeito à criticidade e à percepção dos paradigmas sociais, étnico-culturais e de gênero, que se fazem cruciais para uma sociedade que caracteriza e descaracteriza comunidades e culturas, meios para manter o *status quo*.

O objeto de estudo escolhido por mim compreendeu em sua delimitação a transição de um pensamento de oprimido⁶ para a busca, através da educação de maneira gradativa, pela liberdade. Tal percurso foi se formando através da autopercepção enquanto mulher advinda de comunidades periféricas, negra e educadora diante das desigualdades dissonantes na sociedade que refletem no gênero, na classe social e nos aspectos étnico-culturais. Em paralelo a isso, minhas vivências se tornaram o fio condutor para o debate em relação aos acontecimentos histórico-sociais, trazendo relação com outras narrativas que destacam o racismo estrutural, institucional e do cotidiano cravejados no seio da sociedade.

Deste modo, formulei a seguinte pergunta para orientar meus trânsitos pelo objeto de pesquisa apresentado: quais fatores e percursos das minhas narrativas autobiográficas contribuíram para a constituição da minha identidade como mulher e educadora negra, e de que maneira isso potencializa a minha criticidade em relação às demandas sociais, de gênero e étnico-culturais com as quais me envolvo por meio da educação?

⁶ Referência às leituras de “Pedagogia do Oprimido”, publicado em 1970, no qual Freire aborda a relação opressor-oprimido.

*Há saberes velados
Saberes assassinados
Saberes não reconhecidos
Saberes anulados
Saberes injustiçados
Saberes esquecidos
Saberes sangrados
Saberes sagrados
Passam longe do ouvido
Saberes desonrados
Com vidas, enterrados
Saberes no jazigo.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

2 PÁGINAS ARRANCADAS, VIVERES SILENCIADOS

Na minha infância, raras eram as bonecas negras, as princesas negras, as figuras negras... Quiçá, as professoras negras. Esse vazio da negritude se tornou cada vez mais expressivo conforme eu crescia. Percebia que quanto mais qualificação um cargo exigia no contexto da docência, mais ausentes e invisíveis eram as professoras negras. Cresci, fiz o Curso Normal, concluí a graduação em Pedagogia, adentrei o Mestrado em Educação, e, não me espanto, ainda que doloroso, as fontes sobre negritude e docência continuavam invisíveis.

Se outrora mulheres negras tornavam-se invisíveis na docência, agora era na pesquisa que estavam ausentes. A exemplo disso, Silva, (2009a, p. 104) expõe:

O relacionamento inter-racial e as consequentes visitas a espaços onde predominantemente estão pessoas brancas parecem fazer com que as pessoas negras sintam-se invasivas e constrangidas, ao entrar no mundo que pretensamente não seria o seu (SILVA, 2009a, p.104).

Encontrei fontes de pesquisa em outros lugares, outros Brasis mais isolados da minha realidade: Norte, Nordeste, Centro-oeste. No entanto, na minha região de Caxias do Sul o eixo de relações étnico-raciais, jazia fúnebre. E eu em luto escrevo minha pesquisa, como se escrevesse epitáfios, afinal, não me vejo, não me encaixo, mas faço para que outras possam fazer. Outras iguais.

Essa constatação me provocou a buscar por pesquisadoras negras que abordassem a docência negra, e, se a sorte me sorrisse, quem sabe também tivessem desenvolvido suas produções de forma autobiográfica. Fui então desafiada a uma (re)visitação pelos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Convém situar que a ANPEd surgiu inicialmente em 16 de março de 1978 (VIDAL, FARIA FILHO, 2003. p. 37) de maneira a dar voz e visibilidade aos pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação, realizando assim um intercâmbio de saberes. Subdivide-se em 24 grupos de trabalho com ênfases em diferentes campos da Educação, sendo o primeiro já extinto, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Grupos de trabalho da ANPED

Sequência	Grupo de Trabalho (GT's)
02	História da Educação
03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
04	Didática
05	Estado e Política Educacional
06	Educação Popular
07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos
08	Formação de Professores
09	Trabalho e Educação
10	Alfabetização, Leitura e Escrita
11	Política da Educação Superior
12	Currículo
13	Educação Fundamental
14	Sociologia da Educação
15	Educação Especial
16	Educação e Comunicação
17	Filosofia da Educação
18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
19	Educação Matemática
20	Psicologia da Educação
21	Educação e Relações Étnico-Raciais
22	Educação Ambiental
23	Gênero, Sexualidade e Educação
24	Educação e Arte

Fonte: adaptado do Portal da Anped - www.anped.org.br (2020)

Composto por 23 grupos de trabalhos, situados entre o GT 02 e o GT 24, explora as mais diversificadas temáticas que abrangem a área da Educação. Dentre esses vinte e quatro grupos, optei por debruçar-me sobre o GT 21, grupo que compreende os saberes relacionados à “Educação e Relações Étnico-Raciais”, criado após 23 anos da existência da Associação, no ano de 2001.

Lançando mão do método autobiográfico (ALVES, 2015, p. 4) a partir da empiria, busquei inspiração em Ferreira (2002) ao orientar sobre as pesquisas denominadas “estado da arte”. Contudo, sem me ater ao rigor científico de um estado da arte, procurei me valer de algumas posturas indicadas por Ferreira para adentrar no Portal da ANPED e em seus GTs, com o intuito de buscar os trabalhos aprovados que tiveram como objetivo a pesquisa sobre docência e a mulher negra. O recorte temporal para a busca de dados vai de 2001 (ano da implantação do GT 21) até a última edição das reuniões anuais realizadas pela ANPED nacional.

Os descritores utilizados como base para a busca foram: docência, mulher e negritude. A busca se deu a partir da investigação nos anais das reuniões nacionais, a partir do grupo de trabalho citado anteriormente, totalizando 15 eventos, da 24^a à 38^a edição, essa última realizada em 2017.

Desde seu lançamento, foram realizados quatorze encontros no GT 21, compostos de um total de 280 publicações. Dessas publicações, 58 correspondem a pôsteres e 222 correspondem a trabalhos completos. O total de trabalhos relacionados aos descritores pré-estabelecidos corresponde a somente cinco, compondo 1,78% dos 280 trabalhos aprovados no GT e disponíveis no Portal da ANPED, e seus títulos são apresentados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Relação de publicações relacionados aos descritores

Edição	Ano	Título	Autor (a)
25 ^a	2001	<i>Professora negra numa comunidade branca: superando barreiras na conquista de um espaço</i>	SCHUSSLER, Dolores
30 ^a	2007	<i>Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989)</i>	COELHO, Wilma de Nazaré Baia
34 ^a	2011	<i>Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar</i>	SILVA, Claudilene Maria da
35 ^a	2012	<i>Mulheres Negras e Professoras no Ensino Superior - as histórias de vida que as constituíram</i>	REIS, Maria Clareth Gonçalves
35 ^a	2012	<i>Mulheres Negras: sim... tias, por que não? Ensaio de um processo para além da "Desinvizibilização de existências"</i>	PEDRADA, Dulcinea Benedicto

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os textos foram localizados, respectivamente, na 25^a, 30^a, 34^a, e 35^a reunião anual, esta última com dois trabalhos selecionados, e foram inscritos sob os seguintes títulos: (1) *Professora negra numa comunidade branca: superando barreiras na conquista de um espaço* (SCHUSSLER, 2001), o qual denota as narrativas de professoras frente ao preconceito racial, em especial na vinda de Cuiabá para a região sul do Brasil; (2) *Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989)*, este por sua vez dialoga sobre o sentimento de solidão e exclusão diante de uma cultura acadêmica embasada na branquitude e, frente a isso, como se dá o crescimento das professoras negras em seu percurso docente, da formação à atuação frente ao racismo acadêmico (COELHO, 2007); (3) *Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar* (SILVA, 2011), cujo destaque está nas etapas da percepção étnico-racial das professoras e seus enfrentamentos em suas trajetórias diante do racismo; (4) *Mulheres Negras e Professoras no Ensino Superior - as histórias de vida que as constituíram* (REIS, 2012), que explana as questões de gênero, raça e

classe social das professoras no ensino superior; e, por fim, (5) *Mulheres Negras: sim... tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “Desinvizibilização de existências”* (PEDRADA, 2012), com foco nos processos de constituição identitária através de narrativas do cotidiano de professoras negras.

Ainda dentro dos descritores, busquei entender o recorte regional em relação às publicações:

Quadro 3 - Relação de publicações por região

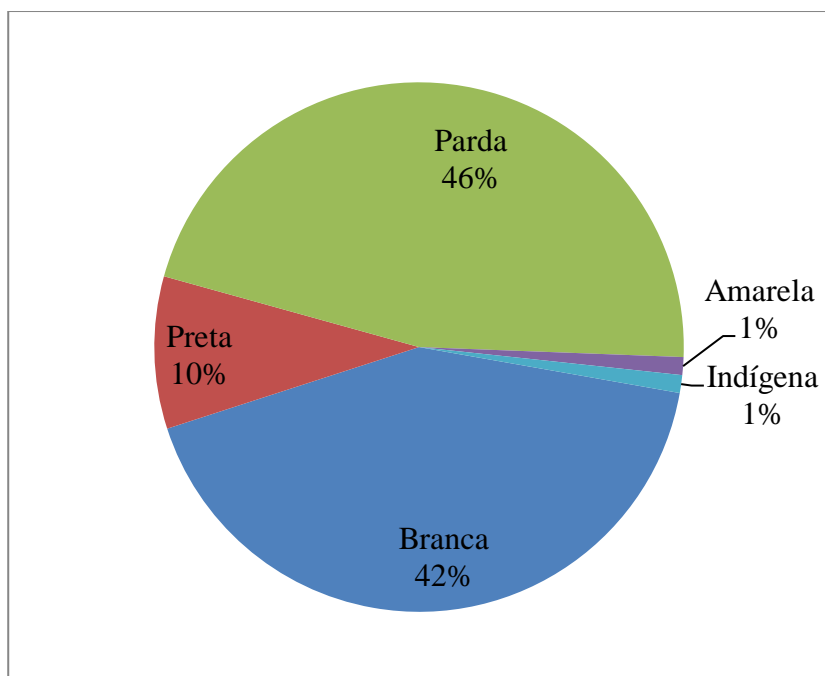
Região	Autoras	Cidades
Norte	1	1
Centro-oeste	1	1
Nordeste	1	1
Sudeste	2	2
Sul	0	-
Total de trabalhos: 05		

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com base nas buscas, concluo que não foram apresentados trabalhos oriundos da região sul do país, visto que os textos acessados pertencem às regiões Norte (Belém-PA), Centro-Oeste (Cuiabá – MT), Nordeste (Recife – PE) e Sudeste (Campo dos Goytacazes – RJ e Vitória – ES). Dos cinco trabalhos e pôsteres apresentados, quatro são de autoria de mulheres negras (Wilma de Nazaré Baía Coelho, 30^a, 2007/ Claudilene Maria da Silva, 34^a, 2011/ Maria Clareth Gonçalves Reis, 35^a, 2012/ Dulcinea Benedicto Pedrada, 35^a, 2012) e um, de mulher branca (Dolores Schussler, 25^a, 2001).

De acordo com esse recorte é possível perceber a dificuldade de acesso da mulher negra ao espaço docente, como também da reflexão acadêmica sobre a mesma. De acordo com o IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a população negra compreende 56,2% da população brasileira, entre pardos e negros (IBGE, 2020).

Figura 1 - População residente no Brasil por cor ou raça (%)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da PNAD do IBGE (2020).

Esse número expõe a desigualdade e o desequilíbrio de oportunidades. Em 44 anos, cinco mulheres direcionaram seus estudos à docência da mulher negra, e a primeira mulher negra a escrever sobre o fez apenas em 2007. Esses elementos panoramicamente levantados suscitam a relevância dessa temática e as lacunas existentes no âmbito da pesquisa em educação.

Encontrei nessa contextualização as justificativas e a relevância do objeto, objetivos e problema de pesquisa proposto para este projeto. À medida que o racismo se faz presente, mesmo que mulheres professoras/educadoras negras insistam em pesquisas e resistam em suas escritas, o *status quo* insiste na sua invisibilidade. Os fatores aqui descritos encontram a corroboração no capítulo “*Matemática Assassina*” que visou aprofundar e dialogar com os dados do levantamento aqui apontado.

*Dos caminhos tracejados
Caminhos planejados
Escolhi minha linha*

*Para tecer minha história
Evocar à memória
E (re)fazer minha trilha*

*Escolhi a agulha
Em minhas mãos deixei segura
Para tecer o conhecimento*

*A linha já não inocente
Faz meu percurso, planta a semente
Para os que depois de mim virão*

*Assim como eu colho o passado
Dos mártires calejados
As sementes florescerão.*

*Ora a linha arrebenta
Nem sempre ela aguenta
Pontos ficaram no caminho*

*Como pessoas que não resistiram
Às injustiças sucumbiram
Mas marcaram seu destino*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

3 AGULHA DE TRICÔ - O PERCURSO DA CRIAÇÃO

Eu era pequena, uma criança de nove para dez anos. Interessante como as memórias advindas dessa época cerceiam meu pesquisar. Recordo de minha avó materna a tricotar, recordo como ponto a ponto ela tecia, de maneira sucinta, calma e elegante, um manto. Por vezes eu ia embora e, ao retornar aquele manto ou aquela blusa estavam prontos. Minhas tias tricotavam também, e eu achava aquela cena magnífica. Pois então, eu queria aprender também. Minha prima de oito anos usou as agulhas velhas de minha tia, eu não tinha agulha. Recordar que minha avó tomou um arame e construiu uma agulha para mim faz com que eu sinta a textura das mãos dela sobre as minhas, ensinando a tecer, pontinho por pontinho. A agulha era torta e caseira, o arame? Do jardim, mas eu aprendi.

Mais adiante eu ganhei dos meus pais um par de agulhas e fui aprendendo a variedade de pontos que havia... o *musgo*, o *grão de arroz*, o *ponto malha*, o *xadrez*. Havia especificidades para cada roupa, roupinha de bebê, meias, luvas e blusões... às vezes, se tricotava com três agulhas e, às vezes, com duas. Para iniciar, uma, para findar... duas.

Ao iniciar a tessitura percebi que o manto que eu estava a compor não me mostrava sinal de produção... mesmo eu executando com rapidez, ele não caminhava para o final. “*Mas que coisa! O manto deve chegar até a cintura em cada lado do ombro e ele não cresce*” eu dizia. Aí, estando no que julguei a metade do trabalho (somente porque estiquei o tecido ao máximo, para render) eu percebia que um ponto havia ficado solto. E, nesse ponto solto, em tentativas frustradas não havia outra solução senão desmembrar o pobre manto e iniciá-lo outra vez... e assim foram seguidas vezes. E eu sempre reiniciava e nunca terminava, pois a ansiedade, a dor nos dedos, e até a mudança das estações (dado a minha demora) me levavam sempre a desistir.

Com dezoito anos participei de um grupo de apoio de autoconhecimento e reflexão, e um desafio fora colocado: “*Relembre algo que você nunca terminou e termine.*” Pois tenho muitas mãos no que diz respeito à criatividade e versatilidade, mas descobri que não me importavam muitas mãos se eu, no entanto, não chegasse ao meu objetivo e não mantivesse meu foco. Então, após dez anos eu finalmente findei um manto, e ainda o tenho. Pode ter passado o tempo, pode ter saído de moda, mas o manto ainda permanece, pois é parte de mim, é a escrita, em tessitura de minha história.

Pois bem, a elucidação dessa história que a mim ocorreu me leva à pesquisa. Sei meu ponto de partida e sei meu objetivo, me organizo mentalmente, mas... e o percurso? Qual caminho seguir? Qual fio usar? Quais as agulhas? Qual o tipo de ponto? Quais as cores? Ao

observar meus colegas findarem suas pesquisas percebi suas angústias. Por vezes, vemos um livro e não nos damos conta de que de uma capa à outra lágrimas escorreram, calos se fizeram, e pensamentos se apresentaram, claros ou em forma de dor.

Tal elucidação se deu em 2020, a partir de um trabalho avaliativo que compunha o seminário de Pesquisa em Filosofia e História da Educação com o objetivo de compor os passos da metodologia de minha escrita. Frente a isso, traço então um paralelo de minha pesquisa com o tricotar: tem-se a linha, mas a tessitura é demorada. Um ponto perdido, é o reinício da escrita. E com o passar das estações as angústias se fazem presentes e nos paralisam.

Assim como o demorado processo da construção de um manto traço o processo de minha pesquisa. De igual modo, a pesquisa, a cada sujeito, a cada objetivo, a cada linha de pensamento, exige os processos e a metodologia adequados: cartas, pesquisa bibliográfica, estudo de caso, pesquisa documental... entre outras opções que a ciência nos oferece.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia, intitulado *“Extratos de uma docência: Narrativas marcadas por traços de diversidade e consciência crítica”*, fiz da metodologia autobiográfica minha ferramenta, a partir de uma abordagem qualitativa. Minhas memórias, como outrora, tecem mais uma vez os meus registros, pelos quais discorro. A pesquisa autobiográfica se caracteriza pelo ser que olha para si e reflete sobre seus percursos, e, partir dessa empiria, desenvolve sua escrita. Tal método objetiva observar atentamente vivências e experiências, visando à reflexão, e, a partir disso, entrelaçar os conhecimentos adquiridos nos percursos de vida. Para embasamento inicial, reflito sobre a escrita da seguinte autora:

A pesquisa (Auto)Biográfica consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos na vida do indivíduo, assim como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais. (ALVES, 2015, p. 4).

A partir de um olhar sobre minha trajetória foi possível perceber os emaranhados de fios e redescobri-los, ressignificá-los, ou até mesmo reafirmar os aprendizados neles contidos. As escritas de Alves (2015, p. 4) contribuem para a construção desse pensamento acerca da narrativa autobiográfica no que diz respeito ao cruzamento de percursos de vida pessoal, acadêmica e profissional. Não obstante, é possível encontrar sob a égide de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 2) a complementação e concordância no que tange às características dessa metodologia:

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 2).

Segundo esses autores, é possível realizar a análise além de si, através de um olhar de dentro para fora e o oposto, de maneira síncrona, reverberando assim as reflexões sobre as resultantes das escolhas de outrora. Escolhas como educadora/professora, e por agora acadêmica, e como elas refletem no meu lado pessoal, e em que essa tríade das vivências (pessoal, acadêmica e profissional) influencia nos contextos sócio-históricos e na atual conjectura que me abrange. Como me percebo na minha atuação acadêmica e docente? Quais dissonâncias continuam a construir minha criticidade, as quais, em outro momento, afirmei se igualarem às dores de parto, dado o sofrimento do pensar e do emancipar-se, embora eu não tenha tido ainda a experiência da maternidade?

Ao contemplar nós mesmos, nossa realidade emerge e nos traz à tona os reflexos antes não vistos, tal como olhar para o espelho os detalhes que em primícias nos foram ocultados, ou seja, nos traz um olhar analítico. E ao tecer a nossa história com os fios da realidade da qual fazemos parte – o nosso contexto social - novos tecidos vão sendo vislumbrados em nossa linha do tempo. E em consonância, mais uma vez, as contribuições de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 2) se fazem presentes, dando força à escolha dos fios para tecer esse tecido:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 3).

Esses autores não apenas dissertam acerca do escrever sobre si como uma não verdade absoluta, mas o usam de exemplo como um ponto de partida para os percursos e construção da pesquisa, partindo da empiria à epistemologia, e destacando a maneira como saberes a partir de si contribuem e influenciam socialmente. É nesse recorte que percebi a importância de (re)conhecer-me, perceber-me nos espaços, percebendo também os demais atores à minha volta.

Nessa percepção de mim enquanto ser social a não equidade saltou-me aos olhos. Não que ela não existisse, mas a emancipação reflexiva se deu no encontrar-me, perceber-me, e me

reafirmar como uma mulher, educadora/professora negra em um território demarcado pelas heranças do colonialismo, processo acompanhado da identificação da normatividade oriunda de uma região com viés e raízes de eugenia, em que me podam quanto ao gênero, à classe social e à etnia, reforçando as raízes da branquitude.

Nesse sentido, adentrando as questões sociais, de gênero e étnico-raciais, e em acordo com Passeggi, Souza e Vicentini, (2011, p. 4) se fez pertinente a escrita a partir de mim, a partir dos sentidos que ecoaram do não me encontrar em lugares de referência, colimando que outras iguais possam se ver nas janelas do mundo nas quais hoje não me vejo.

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade auto-biográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 4).

Frente ao exposto, a partir da escrita narrativa, objetivo me fazer presente, tal como o manto abandonado e retomado que ainda existe, pois ainda que sofrível o extenso tricotar, ainda que com calos, outros possam se cobrir com este manto ou até mesmo tricotar e tecer os seus abrigos de histórias. Em diálogo com os autores anteriores me embaso também em Soares e Machado (2017) e em Conceição Evaristo no que diz respeito ao conceito de “*escrevivência*”, no sentido de usar-se da escrita como forma de resistência a partir da oralidade da própria história.

Em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos fundamentais, as *escrevivências* despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas(nossas) próprias histórias. (SOARES, MACHADO, 2017, p. 217).

Buscar nos trabalhos ímpares da autora Conceição Evaristo⁷ o conceito de “*escrevivência*”⁸ se torna uma aproximação a uma resistência marcada por denúncias através

⁷ Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte (MG). Foi a segunda de nove irmãos. Teve a infância e a adolescência marcadas pela miséria, na extinta favela do Pindura Saia na região centro-sul da capital mineira. (BRASIL ESCOLA, 2021)

⁸ O minucioso trabalho literário de Conceição Evaristo é marcado pelo uso da metalinguagem e da junção de vocábulos que geram novas palavras e novos significados. Sua invenção com a palavra volta-se sempre para a ancestralidade, raiz que recupera o passado e o entrelaça com a projeção ao futuro, fazendo brotar novos significados – lexicais e para além do texto. Os temas ficcionais e poéticos da autora são diversos, mas a poética de Evaristo é conduzida principalmente pelo eu-lírico e personagens de mulheres negras. A autora cunhou o termo “*escrevivências*” para nomear seu procedimento narrativo: misturando invenção e fato. “*Escreviver*” é contar, a

da literatura, a cor dos excluídos sociais. Em suas obras, Evaristo denota personagens que permeiam as comunidades, revelando facetas e realidades além daquelas dos estereótipos da negritude que os dominadores e opressores (FREIRE, 1970) impõem e determinam, como forma de perpetuar o racismo estrutural e institucional.

Não obstante, busco centrar as bases da minha escrita em consonância com a reflexão do meu percurso docente, acadêmico e a constituição identitária no processo de emancipação do oprimido, daqueles que têm suas vozes silenciadas, vistos como à margem da sociedade, tal como percebo a exclusão em relação a mim nos contextos sociais. Para corroborar com essa perspectiva, retorno em Alves (2015, p. 4):

Os estudos com as narrativas de vida permitem compreender as mudanças sociais e culturais nas vidas dos sujeitos e que se coloca as relações em diversos contextos, nos quais passam a significar suas ações e sua própria trajetória de vida pessoal e profissional. (ALVES, 2015, p.4).

Ao compreender as mudanças sociais e culturais, se fez claro que minha escrita não seria apenas mais um registro, talvez a única em muitos anos mesmo após muitos movimentos em busca de políticas afirmativas, uma rara escrita. Como registrado no capítulo anterior, em 44 anos de ANPEd, de 280 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de “Educação e Relações Étnico-Raciais” (este criado vinte anos após a criação da associação), apenas 5 mulheres escreveram acerca da relação entre docência e negritude. A saber, a primeira professora negra a escrever sobre o fez apenas em 2007. Não bastassem todas essas gravidades, todas essas pesquisas e escritas se constituíram para além dos limites da região Sul do Brasil, espaço a partir do qual escrevo.

Partindo dessa premissa e em concordância com o conceito de “*escrevivências*” para a construção desse percurso metodológico - assim como a dificuldade, por vezes, de encontrar a linha correta e necessária para a tessitura - senti a carência de contextos e registros de mulheres negras para conferir completude ao meu trabalho, e observei uma grande carência em relação às professoras, acadêmicas e mulheres negras que pudessem corroborar com a temática pretendida.

Diante desta invisibilidade, pus-me a procurar referências em outros “Brasis” como forma de me direcionar e contribuir para a reflexão sobre a minha práxis. Nesse viajar virtual

partir de uma realidade particular, uma história que aponta para uma coletividade. Segundo ela, “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (SOARES. MACHADO, 2017)

pandêmico⁹ encontrei-me em outras regiões do Brasil. Participei de eventos acadêmicos das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, e nestas regiões pude encontrar colóquios, seminários, simpósios e congressos onde as temáticas e discussões tratavam não somente sobre as questões da negritude e educação, mas também das questões sociais e de gênero.

Nesse escavar, encontrei-me nos ombros de outras mulheres negras que outrora se fizeram presentes, e ainda se fazem. Objetivei fortalecer e fundamentar a minha metodologia através delas. Observar mulheres referenciadas em outros espaços me levou a decolar para além das fronteiras do Brasil, e nesse sentido me utilizo do poema de Jacob Sam-La Rose¹⁰, que Grada Kilomba (2019) se utiliza para a abertura de seu livro *“Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”*, a saber: *“Por que escrevo?/ Porque eu tenho de / Porque minha voz, / em todos seus dialetos, / tem sido calada por muito tempo.”*

Ainda em sua escrita, Kilomba¹¹ (2019) retrata que o ato de falar a partir de nós como mulheres negras faz com que tomemos a pena da história e nos coloquemos em protagonismo, para reescrever a história não contada a partir dos nossos aspectos étnico-culturais, libertas de um olhar eurocêntrico.

Escrever este livro foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 9)

Desenvolvo a partir disso a minha pesquisa, de forma a discorrer sobre os entrelaçamentos dos percursos da tríade que citei anteriormente (pessoal, acadêmica e profissional). Coloco em xeque, me insiro e me integro na/e à escrita de maneira a compreender os processos históricos anteriores a mim e que ainda ecoam no meu cotidiano. Ecoam de forma a perpetuar a manutenção de uma sociedade não equânime, que exclui, discrimina e, a cada dia, caminha em prol de uma agenda de necropolítica¹².

Ao focar minha escrita pela lente do escrever sobre si, a busca pelos conceitos se fez

⁹ Estar escrevendo em situação pandêmica, devido ao isolamento por precaução e prevenção a Covid-19.

¹⁰ Jacob Sam-La Rose é um poeta negro, performer, educador e editor que atuou e ensinou internacionalmente.

¹¹ Grada Kilomba (1968, Lisboa, Portugal. Vive em Berlim, Alemanha) é uma escritora negra, teórica e artista que ativa e produz saber descolonial ao tecer relações entre gênero, raça e classe. Sua obra dispõe de formatos e registros distintos, como publicações, leituras encenadas, performances-palestras, vídeo instalações e textos teóricos, criando um espaço híbrido entre conhecimento acadêmico e prática artística. (32ª BIENAL, 2017).

¹² Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. (FERRARI, 2019).

necessária. No princípio da mesma, debrucei-me sobre os conceitos de “escrita autobiográfica” e “narrativas de si”. Compreendo que os dois contemplam parte de meus registros, porém não foram suficientes para trabalhar a minha etnicidade, entendendo que os termos citados não carregam um conceito etnográfico no que tange à negritude. Corroborando com a afirmativa, o termo “narrativas de si” abrange a escrita de si, o olhar para fora a partir de si mesmo como exercício de cuidado de si:

Dentre as práticas filosóficas realizadas, seja pelos gregos ou romanos, para o cuidado de si, está a “escrita de si”, enquanto uma “tecnologia de si” que os sujeitos históricos dispõem como possibilidade de ascese – “adestramento de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 144) no pensamento. Tecnologias que potencializam a vida como de estética da existência, isto é, a vida como uma obra de arte. (MUNIZ; BASTOS; AMADO, 2020, p. 899).

Enquanto a “narrativa ou escrita de si” concentra-se no olhar para fora a partir de si e o cuidado de si, a “escrita autobiográfica” trabalha de forma a relacionar os percursos do escritor com o que ele lê como afirmam Marques e Satriano (2017):

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida. (MARQUES; SATRIANO, 2021, p. 373)

Por outro lado, em *Escrevivências*, a narrativa, a escrita de si ultrapassa a metodologia de escrever-se, mas adentra no contexto étnico e político das injustiças sofridas por mulheres negras e a realidade que as compreendem. Essa última é uma forma de registro dos percursos das mulheres negras de maneira que elas possam se ver, sentir-se representadas (ainda que a mídia insista em invisibilizar esse grupo em novelas, séries, propagandas, e, especificamente no caso de Evaristo, livros e obras literárias) elas existem e resistem. A escrevivência traz em si um compromisso de denunciar a construção histórica em cima, por exemplo, da romantização da miscigenação e de outras maneiras de descredibilizar a historicidade do negro e suas contribuições para a construção do Brasil:

A análise da escrita de Evaristo evidencia o atravessamento de sua condição de mulher negra nascida em uma favela. Da dificuldade enfrentada pela escritora e por sua família na infância, Evaristo lança um olhar para a condição do negro na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, exclusão, preconceito e exploração por meio do trabalho subalterno e mal pago. Nesse contexto, Evaristo cunha o termo escrevivência para nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo (REMENCHE; SIPPEL, 2019, p. 44).

Dentro desse enfoque, trago como objetivo entrelaçar minhas narrativas autobiográficas por meio de uma tessitura na qual busco outras vozes na produção de conhecimento sobre a negritude, a docência e a mulher negra educadora, considerando fontes de pesquisadores e educadores negros.

Portanto, por meio de minha escrita autobiográfica, ponto a ponto, ainda que as agulhas sejam tortas, ainda que o processo de tessitura seja demorado, continuo a tricotar o meu manto, um manto de resistência.

*No tempo minha voz se calou
O grito das correntes tomou seu lugar
O pranto que outrora ecoou
Dos povos que o terror dizimou
Ainda ouço o clamar
Um clamor silenciado
Negros com ferros ferrados
Quem em tempos atualizados
Insistem em me calar
Silencio que não será respeitado,
Pois com minha voz eu reajo
E da escrita faço meu lar*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

4 (RE)EXISTIR: UMA HISTÓRIA ESCRITA COM SANGUE

Ainda na minha infância, como na maioria dos registros de memória que aqui constam, me recordo de chegar na casa da minha bisavó e perceber as paredes escuras pela fuligem do fogão à lenha. Era um lugar escuro, e às vezes eu tinha medo de percorrer a grande casa. Mas às vezes, na curiosidade, eu andava por ela. Lembro de minha bisavó, já na casa dos noventa anos, sempre quieta, silenciosa. Seus cabelos brancos (passados a mim pela genética, e presentes desde os meus seis anos de idade) percorriam o rosto dela sem rugas. E o que eu ouvia dos familiares é que ela era assim sem rugas e marcas do tempo por ser “bugra”¹³.

Nesse caminhar pela casa eu encontrei um quadro na parede. Ficava na cozinha, esta também com as paredes escuras de fuligem. Era daquelas pinturas que se faziam das pessoas para retratos ao invés de fotografias, pinturas feitas à mão. Nesta foto havia uma senhora com o semblante pesado e com um lenço cobrindo a cabeça. Perguntei quem era e me disseram ser a mãe da minha bisavó. Ao pedir detalhes sempre me diziam: “*ela era bem preta, com os cabelos lisos e compridos, ela era braba como uma tigre, de tão ruim foi caçada no mato*”.

Com o passar dos anos eu fiquei me questionando o motivo de minha bisavó ser negra com cabelos crespos miúdos iguais aos meus e a mãe dela ter o cabelo liso. “*E... como assim negro com cabelo liso? Não existe.*” Bom, na minha família eu sabia inicialmente que éramos negros e bugres. Mas jamais poderíamos falar que éramos negros, era moreno ou mulato (SOUZA, 1983, p. 26). Se chamássemos um ao outro de negro, certamente haveria desentendimentos.

Enfim, cresci. E, com 28 anos, ao construir as narrativas para meu Trabalho de Conclusão de Curso, descobri quem eram os bugres. Eram *Kaingangs*. Povos nativos do Sul do Brasil. Sul do Brasil que era terra de italianos, segundo me fora ensinado. Sul do Brasil esse que nos livros de história de Caxias do Sul, trazia uma página sobre os *Kaingangs* (ali chamados de selvagens), duas páginas para povos alemães e as demais cem páginas direcionadas aos imigrantes italianos.

Cresci e descobri no escavar de minha história que sim, essa terra tem minhas raízes. Cresci e descobri que os povos nativos foram mortos. Cresci e descobri que os povos nativos foram estuprados, suas moradias foram enterradas e suas histórias foram apagadas... Cresci e descobri que, assim como muitas mulheres indígenas... minha tataravó era “uma tigre” por ter

¹³ A palavra ‘bugra’ é um termo pejorativo e tem origem francês *bougre*, que de acordo com Houaiss registrado a primeira vez em 1172, significa ‘herético’, do latim medieval (século VI) *bulgàrus*. Os búlgaros foram considerados heréticos, usado para denotar o indígena como ‘inculto, selvático, não cristão, sem alma’ (SILVA, 2009b).

sido arrancada do seu seio familiar, por ter sido violada, estuprada, invadida, silenciada e aculturada. Mas a culpa sobre o temperamento e a má reputação que atravessa gerações são apenas culpa da mulher, e apenas imprimidos sobre ela.

Os estupros se davam de forma a silenciar as mulheres indígenas, utilizados como ferramenta de humilhação para domínio. Ainda que homens e mulheres indígenas fossem vítimas dessa violência, os efeitos nas mulheres reverberavam de maneira mais intensa, como frisa Smith (2014):

A violência sexual não afeta homens e mulheres indígenas da mesma forma. Quando uma mulher indígena sofre abuso, isso é um ataque à sua identidade como mulher e à sua identidade como indígena. As questões de opressão por colonização, raça ou gênero não podem ser vistas separadamente (SMITH, 2014, p. 198).

O estupro como instrumento de genocídio de um povo, a saber em sua maioria mulheres, atingiu o objetivo dos dominadores: traçar uma história contada com romantização. A prova disso é que, ao olharmos para a história de nossas avós, não nos é dito que houve estupro, mas que foi um encontro, uma paixão rápida ou um amor proibido. A violação do ser humano e de sua história é tão violenta que o que eu ouvi após tantos anos foi que minha tataravó era ruim, uma “tigra”, braba, agressiva e selvagem por ter sido caçada à laço, mas jamais dito que havia sido torturada, estuprada e roubada de si mesma e dos seus, do seu povo. Desde essa época os opressores já oprimiam e fazem até hoje dos oprimidos culpados. Nunca ouvi palavra a respeito dos estupradores, dos violentadores, dos verdadeiros malignos dessa história. Como em tantas histórias de estupro, a responsabilidade, a culpa, as consequências recaem sobre a vítima apenas.

Assim como o negro, que foi traduzido pelos colonizadores como um ser de imagem negativa em todos os seus pontos e colocado de forma antagônica ao branco, a mulher indígena foi traduzida em mulher salva pelo conquistador, quando os fatos opostos ao positivismo histórico comprovam a violência que as acometeu: o estupro não somente de uma mulher, mas também de toda uma comunidade, cultura e sociedade que aqui já vivia.

Cresci e percebi também que, assim como outrora na história de nosso continente, o meu lado familiar indígena foi apagado e violado. Meu lado negro – e não moreno, não mulato, e sim negro - é apagado, silenciado e aculturado ainda nos dias de hoje. Eu não possuo uma árvore genealógica, não posso fazer dupla cidadania como os demais moradores desta terra, porque parte de minha história foi roubada e silenciada. O recorte de citações a seguir, em que Brito (2013) expõe seu estudo, não colima minimizar ou até mesmo comparar as situações pelas

quais passaram indígenas e negros. Visa-se em Brito (2013) denunciar uma prática de desculturalização e desumanização do negro, gerando assim sobre o mesmo uma visão de objeto passível de mandos e desmandos, torturas e humilhações, uma vez que já estava sendo mortificado em sua cultura, ainda que tentasse resistir:

É interessante observar que a escravidão negra comparada à indígena permaneceu em desvantagem em todo o período colonial, pois se, em redutos da Igreja, surgiram vozes em defesa da causa indígena, o mesmo não ocorreu com o escravismo africano, com raríssimas ou quase inexistentes exceções. Ressalta-se também, que, ao contrário dos ameríndios, como observa Gorender (1985, p. 125), “[...] os africanos chegaram ao Brasil já destribalizados, arrancados do meio social originário e convertidos à força em indivíduos dessocializados” (BRITO, 2013, p. 37).

A tinta da pena que escreve a História é composta pelo sangue daqueles impedidos de contá-la. Nas palavras que se transcrevem, a pena se transforma a partir da resistência, resistência nos saberes passados, na ocupação de lugares de fala que outrora não se podiam manifestar. Minhas raízes não escreveram sua história com a liberdade das mãos brancas europeias e colonizadoras, do contrário, selaram seu legado através de canções, danças e códigos que se fizeram história, ainda que barbarizados.

O tratamento ao bárbaro de outrora hoje se mascara de políticas que à primeira vista parecem inclusivas como, por exemplo: “ser diferente é normal”, “temos de aceitar os que são diferentes”. Ao partir do pressuposto de que existem diferenças sociais, automaticamente define-se que existe um “correto” ou “padrão” do qual derivam as diferenças. E a pergunta que ressoa é: o que é o diferente? E se é diferente... é em relação ao que e a quem? Qual o “padrão”? Respondendo essa pergunta percebemos o como ainda se barbariza de maneira a excluir no próprio discurso de inclusão. Se há um diferente, há uma referência do que não é diferente. O diferente é o negro, o indígena, o asiático, o indiano, o deficiente, o homossexual, entre outros.

Ao que tudo indica, o discurso, a referência é todo aquele que não pertence ao grupo de seres humanos citados anteriormente. E quem é esta referência? O branco, hétero e homem. Deste modo, Brito (2013) retrata a questão do barbarizar, que tem como objetivo estigmatizar o alheio de forma negativa por não pertencer a um grupo referência:

Trata-se, na essência, de desconstituição da condição humana e da configuração da barbárie. Faz sentido no aspecto de que o bárbaro significa o diferente, o estranho, o incompreensível. A estranheza é tanta que a intolerância com a diferença chega a desfigurar sua condição humana. A escravidão, em sua natureza, é a negação da humanidade do Outro. A falta de liberdade absoluta significa sua condição de fera, besta, prisioneira de sua natureza bárbara. (BRITO, 2013, p.36).

Foi a partir deste barbarizar que os negros foram desumanizados de forma a serem submetidos à escravidão, esta que, apesar de ter sido extinta em grilhões físicos, se perpetuou em grilhões mentais. Nesse ponto que identifiquei, levou um tempo até eu perceber que eu não me originava de escravos, mas sim de um povo vítima de um sequestro em massa, durante o qual aqueles que não morreram em travessia do mar chegaram em terras americanas com destino à aculturação ou à morte de qualquer maneira. A única alternativa era a aculturação de um povo impedido de sua defesa. Os negros foram destituídos de si, destituídos de suas crenças, de seus ritos, de sua língua e de sua dignidade.

Os escravos que sobreviviam à travessia, ao chegar ao Brasil, eram logo separados do seu grupo linguístico e cultural africano e misturados com outros de tribos diversas para que não pudessem se comunicar. Seu papel de agora em diante seria servir de mão-de-obra para seus senhores, fazendo tudo o que lhes ordenassem, sob pena de castigos violentos. Além de terem sido trazidos de sua terra natal, de não terem nenhum direito, os escravos tinham que conviver com a violência e a humilhação em seu dia-a-dia (GELEDÉS, 2012).

Ao serem destituídos de sua língua materna, eram impedidos de maneira eficiente de formar comunidades, de organizarem-se, sequer de indignarem-se, de produzir uma possível revolução e resistência. Recordo da seguinte fala da obra cinematográfica *“Raízes”* (2016): *“Não se compra escravo, se faz um escravo.”* Essa fala é enunciada após o capataz despejar aos borbotões sua raiva em forma de violência com chibata sobre o personagem Kunta Kintè. Tal atrocidade tinha como objetivo fazer com que ele abdicasse do seu nome real, o nome que trouxera de sua terra. Brito (2013) fala em seus escritos acerca do barbarizar, discorrendo sobre tamanhas crueldades. “Barbarizar” aqui tem o sentido de antagonizar os que se considera inferior, a fim de desumanizá-los para justificar as próprias inquietudes ou crimes. O autor vai além na sua escrita, falando em relação à desumanização do negro e transformação em um bem e propriedade:

O escravo poderia ser vendido, alugado, doado, penhorado, enfim, todos os exercícios que o proprietário possui sobre seu bem. A condição de mercadoria e objeto do escravo negro era explícita nas relações jurídicas, absolutamente em todo o processo colonial. As legislações escravagistas do período colonial legitimam a desconstituição humana do escravo, mesmo que em algumas ocasiões e lugares procurassem amenizar a contradição instalada entre pessoa e objeto, escravo e mercadoria (BRITO, 2013, p. 35).

Após quatro séculos de escravidão, o negro, ainda que liberto, perpetuou em sua essência o estigma do negro não mais sequestrado, não mais originário de uma realeza ou linha étnica e cultural advindas das terras africanas. Por agora, ainda que liberto dos grilhões, sua

mente estava presa em um ideal de inferioridade que permanece até os dias atuais. Com base nisso, Grada Kilomba (2019) discorre sobre o acúmulo de eventos que resultaram na estrutura hierárquica social atual:

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (KILOMBA, 2019, l¹⁴. 2687).

A exclusão do negro da sociedade se deu a partir de uma elite que se denominava dominante em seu berço de branquitude. Não bastava extinguir os nativos, violentar os seres humanos, destruir corpos. Era preciso destruir a ideia do negro, criar uma nova imagem para esse ser que não era humano através de uma propaganda de branqueamento e eugenia a partir de veiculação de charges, calúnias e difamações. E após isso, o branqueamento seguiu com promessa de uma vida melhor aos imigrantes europeus para que esses pudessem se achegar às terras brasileiras.

Foram 354 anos de escravidão e, depois, não se criaram mecanismos de inclusão para a população negra, como foram criados para os imigrantes que vieram para cá no processo de industrialização. Esses imigrantes também vieram “sem nenhuma formação”, como disse o senhor, mas receberam oportunidades de trabalho e terras para iniciar suas vidas por aqui. Se hoje usufruem de uma realidade diferente da dos negros foi porque receberam auxílio deste país para isso, o que não ocorreu com a população negra, que veio para cá como escrava e portanto em condição muito mais desumana. O poder sempre se esforçou para esconder a origem social das desigualdades, como se as disparidades fossem naturais, meritocráticas ou providencialmente fixadas (RIBEIRO, 2018, p. 53).

De maneira específica busquei tal como radar as raízes de minha etnia, mesmo em uma cidade em que a população é composta de imigrantes, em sua maior parte europeus que traduzem a história da cidade somente em seus feitos. Por meio da curiosidade e de minhas inquietudes visei os subsídios desta história da negritude não contada, ainda que essa tenha se feito presente e contribuído para a população da qual discorro.

Entre as primeiras leituras que pude apreciar para a composição de meus saberes encontra-se Loraine Slomp Giron em “*Presença Africana na serra gaúcha: subsídios*” (2009). A partir dos escritos da autora conectei-me à questão de pertença à terra onde habito, terra esta feita de cenário para a vinda dos imigrantes italianos, visto que a possibilidade de mão de obra

¹⁴ L de “*location*”, posição no ebook Kindle.

escrava já não existia mais, resultando em negros e negras desempregados procurando alternativas de sobrevivência que os destituíram de sua dignidade.

Discorrendo sobre a historicidade da região serrana do Rio Grande do Sul, a autora denuncia em sua escrita que esta terra não carrega apenas o DNA italiano, mas também do negro que fora ativo na construção das cidades serranas, culturalmente, socialmente e estruturalmente. E, após ser utilizado para a construção deste lugar, fora apagado desses registros, de maneira pouco diferente da que acontecia com os escravos antigamente, criando assim uma falsa cultura de eugenia, a qual era o projeto original dos portugueses para as terras brasileiras. Sendo assim, Giron (2009) explana o desvelar da história escrita por mãos brancas:

Com os tropeiros, os imigrantes aprendiam não apenas a língua, aprendiam também uma nova cultura. Segundo o mesmo testemunho, "faziam as comidas deles, preparavam comida para andar, ensinavam minha mãe a fazer charque". O papel dos tropeiros negros e brancos, na disseminação da língua, dos costumes e das notícias, foi fundamental. Segundo lembranças de imigrantes, "negro e caboclo muito ajudaram, como se derrubava uma árvore e a desdobrá-lo sobre estaleiros. Ensinavam o nome de cada árvore". Ensinavam a utilização de árvores nativas. Um hábito que os tropeiros introduziram entre os imigrantes foi o uso do chimarrão: "Havia quantidade grande de erva-mate. Mas fazia-se roça e derrubava-se. Às vezes deixava-se um pé ou dois [...]. Mas depois veio o negro ensinar a fazer erva-mate. Aí, sim, se trabalhou muito e se ganhou um bom dinheiro.". Com o correr do tempo, a erva-mate tornou-se um dos mais importantes produtos de exportação regional (GIRON, 2009, p. 10).

Tal como registrado, é evidente que o negro foi e é partícipe da construção sócio-histórica da cidade de Caxias do Sul. A partir dessa leitura, debruçei-me a pesquisar e investigar onde esses processos se instauravam e o motivo da sua negação. Encontrei sentido em mais um pesquisador da negritude e seus subsídios em Caxias do Sul, desta vez em seu lugar de fala, ainda que um dos poucos, mas ainda assim (r)existente¹⁵. Em concordância com Giron (2009), Caregnato (2011) discorre sobre a condição do negro a partir do momento em que foram estigmatizados e expulsos para as margens da sociedade, lhes sendo reservados postos de menos prestígio social:

Foi nessa antítese social que afro-brasileiros se inserem na antiga Colônia Caxias, uma localidade em que os meios de produção estavam nas mãos dos imigrantes e de seus descendentes, cabendo aos afrobrasileiros postos específicos no mercado de trabalho. A esses, restavam uma situação de pobreza e a ocupação de núcleos de sub-habitação, já que não haviam recebido terras e lotes para se fixarem e, principalmente, uma realidade: a de que suas características físicas e culturais não eram bem-aceitas pela classe dominante da cidade (CAREGNATO, 2011, p. 209).

¹⁵ Objetivo aqui fazer um paralelo do existir e "reexistir" sob a óptica de descobrir-se.

Caregnato dialoga com Giron a respeito dos espaços reservados aos negros, trazendo à tona a justificativa do não acesso aos direitos por essa parcela da população, processo que ressoa até os dias de hoje. Diante do exposto, objetivei entender, perceber e buscar meu lugar de fala e compor a pesquisa como mais uma das poucas pesquisadoras nesse âmbito, nesta realidade. Mas esses saberes não poderiam se resumir apenas aos meus escritos e ao ensino superior.

Em face do que foi descrito, por meio de minha pesquisa busquei, a partir da empiria em meus registros autobiográficos, um aprofundamento no campo científico, investigando assim como se dão os processos de busca por acessos e direitos a partir de minhas vivências. Como ponto de partida fiz uma tessitura da minha constituição identitária como um ser crítico no que tange ao gênero, etnia e classe social em uma sociedade não equânime. A partir disso me embasei em Freire, especialmente no que o autor refere sobre a prática da liberdade. Segundo Freire (1970) a negação à historicidade do sujeito o impede de uma prática reflexiva e de busca pela liberdade e criticidade:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FREIRE, 1970, p. 6).

Freire em sua escrita discorre sobre a prática da liberdade, sendo esta possível não somente a partir do momento em que o sujeito conhece a sua historicidade, mas também é protagonista. O autor ainda cita a importância nesse processo de o indivíduo tomar posse da sua cultura, sendo isto antagônico à educação que anula o indivíduo em seus conhecimentos prévios de matriz cultural, processo que em minha jornada manifestou-se como os livros didáticos de História de Caxias do Sul, carentes de representatividade.

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação (FREIRE, 1970, p.14).

Diante dessa exposição histórica, de uma história escrita com sangue, a prática de minha escrita teve vistas a tomar em mão a posse da caneta que estavam em mãos brancas, que ainda resistem em coexistir com o que a branquitude chama de “outro”, o alheio, o oposto. Outras mulheres escreveram e provaram da solidão da negritude, em espaços que nos expulsam, dada a sua configuração eurocêntrica. Para dar base às minhas palavras de escrita traduzidas em

reafirmação, aceitação, luta e resistência, tracei a seguinte citação de alguém que também já utilizou da escrita para o mesmo fim:

Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, l. 595).

Frente ao exposto, busquei em meus registros o empoderar de outras vozes para que não mais se fizessem gritos solitários em busca de justiça, mas sim muitas vozes em uníssono, que, tal como uma rede de apoio, ecoassem como denúncia, expulsando o silêncio envolto de medo de uma retaliação por impor-se contra um sistema que exclui.

*Há uma criança à frente
Ela chora de desespero
Clamando por seu enterro
Na insuportável exclusão*

*Exclusão essa, invisível
O ambiente é passivo
Não há compaixão*

*Nunca vista como gente
Se afasta, fica sozinha
No cantinho da sala se aninha
Se entregando à solidão*

*A professora não vê
Os colegas já não amigos,
Incentivados a serem perigo
A ela dizem não.*

*Não ao ser, Não ao falar
Não ao viver, Não ao amar
Não ao pertencer, Não ao criar
Não ao negro ser, aculturar*

*Ora, essa criança sou eu
No rosto de muitos estudantes
Nos corpos de mulheres suplicantes
Por um espaço para estar*

*Mas não tenha medo criança
Ainda há esperança
A cada mulher negra que levanta
Para um giz empunhar*

*E no empunhar desse giz, sua história
É resgatada à memória
E tua vida, em vitória
Na lousa da tua pequena vida
Tu podes então, a liberdade desenhar.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

5 O PLANTAR ESPERANÇA EM TERRAS FERIDAS: NADANDO EM ÁGUAS ESTRANHAS

Ao findar os quatro anos do Curso Normal – Magistério, em 2009, procurei por emprego em muitas escolas, a ponto de reconhecer hoje o endereço, caso me perguntem, de tanto mapear as escolas da cidade. Meu desejo de infância sempre se traduziu em atuar em escolas públicas, mas para essas se faz necessária a aprovação em processo seletivo ou concurso público.

Tal como hoje, constantemente buscava me atualizar, participar de cursos, capacitações e outras atividades que pudessem contribuir para meu conhecimento acadêmico e profissional. Meu primeiro choque se deu ao compor meu currículo para que esse fosse posteriormente entregue às escolas para me candidatar às vagas de educadora. A certa altura eu já me encontrava como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, mas percebi logo que isso não bastaria.

As exigências se resumiam a possuir graduação em Pedagogia ou Magistério: eu possuía ambas. Sempre fui habilidosa com canto, teatro e demais atividades manuais. E esses pontos chamavam atenção em meu currículo. Por telefonema a entrevistadora ou entrevistador pontuavam ter se agrado do perfil para, em seguida, agendar a entrevista. Na entrevista, em primeiro momento (mesmo eu procurando ter todo cuidado com o vocabulário) a frase que eu ouvia era: “*você não se encaixa no perfil*”. E criou-se esse padrão. Em dado momento, tomei por hábito levar diários de classe, cadernos de registro para mostrar o meu capricho, mas o padrão se repetiria.

Nas escolas que então acabavam por simpatizar com minha aparência, os pais enviavam retorno positivo nas agendas sobre meu desempenho, mas isso só durava até a primeira reunião com os pais. Quando os pais encontravam-me pessoalmente, questionavam se eu de fato possuía habilitação para trabalhar ou se eu era mesmo formada. Em poucos dias eu estaria fora da escola, afinal eram instituições privadas, e quem decide quem fica ou quem sai são os pais, já que... “*eles estão pagando*”.¹⁶

Ao inserir-me na pesquisa percebi que isso não acontecia somente comigo. Porém, até que eu encontrasse respaldos de que isso era sistemático, construído desde que o negro chegou às terras brasileiras, momentos de auto rejeição e não aceitação fizeram eu conhecer com mais intensidade o processo de negação de mim. Ribeiro (2018) testifica a mesma experiência:

¹⁶ Na maioria das vezes os gestores das escolas se encontravam em posição de escolha entre permanecer comigo na equipe docente e perder alunos, ou submeter-se à exigência dos pais.

Eu já havia percebido que uma mulher negra empoderada incomoda muita gente — basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando veem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo “Que negra metida”, “Essa negra se acha” ou “Quem essa negra pensa que é?” quando saímos do lugar que a sociedade acha que é o nosso (RIBEIRO, 2018, p. 48).

Comecei a alisar os cabelos. Ao passar batom, eu tentava delinear meus lábios para que parecessem menores. Com auxílio da maquiagem, tentava reduzir o fenótipo da negritude. Isso se confirma no estudo de Souza (1983, p. 30) com o olhar da psicanálise:

Por outro lado, as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro, contribuíram para ampliar o fosso que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo. Herança da sociedade escravocrata, a desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais, era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações inter-raciais (SOUZA, 1983, p.30)

Em concordância à minha fala e à de Neusa Santos Souza (1983), trago à luz um breve relato de uma das entrevistadas de Dolores Schussler. A autora entrevistou professoras negras que atuavam em comunidades de maioria branca. E em comum a mim, a entrevistada atuava na região Sul do Brasil.

“Tive que ir a Cuiabá, trazer toda minha documentação, provar pra Deus e o mundo, o currículo, cartas de referência, para que as pessoas voltarem a acreditar em mim. E isso foi minha vida aqui, dentro do trabalho. Dentro da sociedade também, fui muito discriminada, onde tinha festa, as pessoas não se sentavam comigo, se afastavam.... (choro).” Professora X (SCHUSSLER, 2001, p. 4)

O relato sinaliza que a configuração social imposta à mulher negra exige dela a constants comprovação de sua capacidade. Eu, por determinado tempo, utilizava meu anel de formatura onde quer que eu fosse, como meu próprio pai que usava sempre o uniforme do trabalho para não ser confundido. Ao negro lhe é negado o direito de ser, e lhe imposto o dever de servir.

Nesses quinze anos de docência que se passaram, não importavam minhas qualificações, pois a primeira impressão que eu passava não era a do “estereótipo” de professora. Esse fato se confirmou mais uma vez quando, ao me apresentar para lecionar em uma escola, eu intencionava perguntar sobre a vaga de primeiro ano. Antes mesmo que eu pudesse terminar meu raciocínio, a diretora da instituição se dirigiu a mim com volume de voz exacerbado indicando que *“ali não tinha primeiro ano e que era para eu me dirigir à central*

de vagas”. Terminei minha fala após a interjeição, sinalizando que eu era professora e havia sido designada para a escola.

Já na escola, não fui apresentada aos demais professores, e pensei ser esse o procedimento normal. No dia seguinte, outra professora iniciara suas atividades na mesma escola, mas diferentemente de mim, ela foi apresentada ao grande grupo e recebeu o kit que todos os professores recebiam (agenda, pasta, canetas e outros materiais).

Após seis meses de atuação nessa escola, alguns professores ainda achavam que eu era estagiária de alguma turma. Mais uma vez eu era a única professora negra, com mais experiências e capacitações no currículo, porém invisível. Dialogando com Silva (2009a), mostro em insistência que não é apenas um fato isolado:

Aquelas que possuem uma trajetória escolar, para conseguir sucesso profissional, têm que se mostrar mais competentes do que as brancas, mesmo possuindo igual nível de escolaridade e de qualificação profissional. As que conquistam melhores postos no mercado de trabalho geralmente despendem uma força muito maior que outros setores da sociedade (SILVA, 2009a, p. 61)

E para grifar, mais adiante a autora enfatiza o sofrimento da negação de si a partir do momento em que a professora negra se insere no âmbito da docência em lugares onde a maioria dos professores são brancos:

[...] o ingresso das mulheres negras no magistério levou-as ao afastamento de sua identidade étnico-racial. Sendo este um espaço predominantemente branco, algumas dessas mulheres foram levadas a adequar-se conforme os padrões de cultura, estética e comportamento dos brancos, para serem aceitas nesse espaço (SILVA, 2009a, p. 67).

Após um bom período trabalhando por contrato emergencial¹⁷ na rede estadual, decidi tentar entrar em um colégio privado em Caxias do Sul de caráter confessional. Eu possuía um currículo mais que apenas decente: além dos cursos citados anteriormente (Magistério e Pedagogia), eu estava a me especializar em Direito Educacional e Gestão Escolar. Adentrei na monitoria, uma vaga que necessitava apenas de Ensino Médio. Mas, ao mesmo tempo, percebi que em vagas de professores atuavam pessoas sem os cursos exigidos para a vaga.

Com o passar do tempo, atuando como professora na escola estadual, dediquei-me a abrir caminhos para aquelas crianças que ouviam e sabiam diariamente que seriam os futuros líderes da cidade. Crianças estas que, apesar de serem doutrinadas para um bom ensino, careciam de Educação. Quando me refiro à Educação, falo noção de participação, percepção

¹⁷ Contrato Emergencial por tempo definido, processo seletivo simplificado diferente do concurso público.

coletiva, trabalhos reflexivos grupais. Comecei a trabalhar com círculos de diálogo para desafiar-los à reflexão e à autonomia. Sentimentos de respeito e de valores para o próximo eram discutidos, e a turma passou a cumprimentar todos os funcionários, independentemente de quem fosse, começaram a fazer usufruto das palavras mágicas¹⁸ e criar um olhar capaz de perceber as variadas culturas, etnias e diferenças sociais. Nem tudo era sucesso, claro: um dos alunos cantava constantemente que invadiria a favela para matar a todos, pois, segundo ele, lá só havia bandidos. Alguns estereótipos estavam a caminho de serem quebrados.

Mais uma vez, a história de quando eu me formei no magistério se repetia. Ao conhecer-me pessoalmente, os pais procuraram encontrar defeitos em minha prática para reclames. Mesmo com a gestão estando ao meu favor, eu pude presenciar uma mãe gritar com a coordenadora, que me defendia. Antes dela, essa mesma mãe havia me desafiado na porta da sala, aguardando que eu perdesse minha compostura, desconfiando se eu de fato tinha formação e conhecimento o suficiente para estar ali.

A escola era equipada com câmeras, e eu insistia nelas sempre que alguns pais de alguma forma tentassem me acusar. Pois então, eu cursei teatro, sou uma cantora, poetisa, confecciono materiais de apoio pedagógico, presto assessoria, tenho um bom currículo (e hoje posso dizer isso, pois aprendi a me reafirmar), mas percebi que eu não seria aceita naquele lugar, não importava se a coordenação falasse aos pais e certificasse que eu era a educadora mais qualificada entre meus pares. Eles reclamavam de coisas, às vezes, infundadas, tais como o fato de eu utilizar a linguagem correta para me comunicar.

Em muitas vezes eu questionava à coordenação se eles enxergavam o que estava acontecendo ali, e eu ouvia que era paranoia minha, ouvia que era coisa da minha cabeça. Na última vez que conversei sobre o assunto eu disse que não era paranoia, que era ciência e que era comprovado cientificamente. Na mesma conversa, ao falar que me inscreveria para o mestrado, me fora dito que era muito para mim, e que eu deveria me focar em algo mais próximo de minha realidade.

Diante disso, Djamila Ribeiro (2017) discorre sobre a resistência da branquitude em ser confrontada e perceber o racismo, pois isso denunciaria os benefícios que essas pessoas possuem como fruto do trabalho daqueles que sofrem o racismo:

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí se está confrontando poder (RIBEIRO, 2017, l. 705).

¹⁸ Por favor, obrigada, com licença, entre outras palavras de cordialidade.

No final de tudo? Obviamente eu me demiti. Havia outras professoras negras? Sim. Mas percebia um padrão nelas, de tentar sacrificar a própria identidade em prol da aceitação do padrão normativo - a branquitude.

Ao visitar os sites de escolas privadas de Caxias do Sul, eu tinha por hábito observar a foto de apresentação do corpo docente, e não me era surpresa que o número de professores negros era zero, pelo menos há uns cinco anos atrás. Hoje, é possível encontrar alguns, mas em escolas que, nas datas de comemoração da negritude, optam por pintar o rosto de um aluno branco de preto para mostrar uma falsa representatividade e escondem seus professores negros nos bastidores.

5.1 A docência Negra e o Negro Discente

Quando eu era pequena, com cinco anos de idade, eu frequentava a creche¹⁹. Recordo perfeitamente de uma foto onde me encontro com blusa de lã, um sorriso com batom rosa choque delineando um sorriso carente de alguns dos dentes. A cortina atrás de mim, com estampa branca e verde, simulando a textura de uma planta, traçam um contraste com o meu cabelo. Meu cabelo nesta foto estava assimétrico, cabelo afro composto de inúmeros cachos minúsculos.

Ao olhar para essa foto hoje, a lembrança do motivo do sorriso não me ocorre, mas o cabelo da foto me faz recordar os períodos e rotinas desse recorte de tempo. Talvez minha boa memória se deva ao relato que nas próximas linhas trarei à narrativa.

Apesar de ser uma região periférica, essa turma era composta também de educandos de pele clara. Havia peles escuras em vários tons, mas o meu cabelo era o único assim, pelo menos entre as meninas. Os meninos que possuíam o cabelo semelhante ao meu teriam seus cabelos cortados para evitar o martírio pelo qual eu passava.

A rotina era essa: ao término do dia e do lanche da tarde, as crianças eram organizadas de tal maneira a executar as ações de asseio, como escovar os dentes, limpar o rosto e arrumar o cabelo. As demais meninas percorriam a fila de espera com anseio, pois de suas cabeças saíam longas tranças, maria-chiquinhas e penteados coloridos. Ao chegar à minha vez, era notável o olhar de desconforto de minhas educadoras.

Bom, a lembrança é essa: havia uma longa disputa para que meu cabelo não fosse

¹⁹ Na época, 1995, era denominada creche o que atualmente tomamos por Educação Infantil.

mexido, afinal o que se poderia fazer em um cabelo como o meu? Assim eu ouvia. E por vezes, de maneira a enganar-me em minha, talvez, ingenuidade (SILVA, 2009a, p.57), passava-se as costas do pente para satisfazer-me no momento. Mas, tal como a foto revela, meu cabelo não havia sido tocado e muito menos mencionado de maneira positiva.

Ao crescer e tornar-me educadora, vivenciei a experiência de ser educadora infantil. Por sorte de algumas crianças eu estava lá. Digo sorte porque, em uma escola de educação infantil pública, onde a única negra era eu, todos os professores delegavam a mim a missão de realizar o temeroso asseio capilar do qual as minhas antigas “tias da creche” corriam na minha infância.

As crianças enviadas à minha sala eram de origem afro. Cabelos tais como os meus, alguns cachos mais largos, outros mais finos, outros emaranhados, outros inclusive com acúmulo de lêndeas e piolhos... mas lá estava eu, com uma longa fila de crianças da escola inteira, fila de crianças que em meu tempo de infância seriam rejeitadas como eu fui.

Nesse processo de asseio eu sempre discursava e elogiava os cabelos dos pequenos que ali estavam, pois lembro do que passei e vi minha experiência se repetir nos olhares de professoras, impregnados do ideal de branquitude. Trabalho dobrado, porém, com a certeza de que ao chegarem à fase adulta não dividiriam da mesma angústia, trauma e lembrança que ainda possuo.

A pergunta que formulo sempre que me refiro a esses episódios: quem faria os cabelos dessas crianças se eu, a única educadora negra, com minhas tranças rastafari na época, não estivesse ali?

Após um longo histórico de propaganda racista, muitas pessoas não se veem como racistas. Educadores não se veem como racistas, professores não se veem como racistas. Mas o ideal da branquitude como padrão está encrustado nas esferas da sociedade, cristalizado nos ideais de professores que, ao verem uma criança loira e de olhos azuis, a associam com uma princesa, e ao ver uma criança com a pele escura a associam com um servo, um animal ou com falta de asseio. Silva (2009) vai nos trazer a questão do silenciamento entre educadores, que nesse sentido podem até não se dizerem racistas, mas perpetuam em seu silêncio a mesma cultura:

Silenciar é abster-se voluntariamente de falar, de pronunciar qualquer som, de escrever ou de dar qualquer demonstração dos seus pensamentos. O fato de existir no silêncio escolar uma linguagem não verbal, que conduz a mensagem da superioridade do branco e inferioridade do negro a crianças negras e brancas, demonstra que a instituição escolar não está silenciando seu pensamento sobre a população negra, ao negar a existência da população negra, a escola afirma seu pensamento sobre essa população, de modo que não há silêncio, há silenciamento (SILVA, 2009a, p. 57).

E ainda que não externalize, seus gestos são percebidos pelas crianças de forma a causar uma agressão não verbal que pode traumatizá-las pelo resto de sua vida. Tais responsáveis por esses traumas dizem que é exagero, ou que não é tão traumatizante assim. Mas para os provar errados estão aí muitos exemplos de crianças que tomaram banho de água sanitária para embranquecer, ou utilizam camisetas na cabeça para representar um cabelo longo, ou ensaboam-se até ficarem cobertas de espuma para causar a falsa sensação de serem brancas. E, para grifar de forma urgente tamanha violência, me embaso na autora que discorreu acerca dos sentimentos da negritude em sua obra intitulada “*Tornar-se Negro*” por um viés psicanalista:

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. 25)

Esses cenários não se isolam em determinados períodos do espaço na educação. Tais fatores são levados para o ensino fundamental, onde a menina e o menino são os últimos a serem escolhidos para serem o casal da quadrilha da festa junina, ou são estereotipados como animais, ou ainda, quando nas atividades em dupla, seja na sala de aula, seja no pátio, acabam por sobrar. Djamila Ribeiro (2018) testemunha em seu livro “*Quem tem medo do feminismo negro?*” o mesmo acontecimento que a ela ocorreu:

Por que os meninos diziam na minha cara que não queriam formar par com a “neguinha” na festa junina. Eu me sentia estranha e inadequada, e, na maioria das vezes, fazia as coisas no automático, me esforçando para não ser notada (RIBEIRO, 2018, l. 58)

A violência, nesse sentido se torna tão estigmatizante que o trauma do negro com a própria cor faz com que as crianças negras se afastem, evitem a si mesmas, causando assim a solidão da negritude. Por vezes, para se inserir, a criança se submete a situações cômicas aos olhos alheios, pois na beleza e na aceitação não se vê, logo se inferioriza para então ser aceito nos mais diversos grupos. Para corroborar com a afirmação, Souza (1983) diz que:

Sentimentos de culpa e inferioridade, insegurança e angústia atormentam aqueles cujo Ego caiu em desgraça diante do Superego. A distância entre o ideal e o possível cria um fosso vivido com efeito de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica (SOUZA, 1983, p. 50)

Recordo-me, e não com muita dificuldade, das vezes que em minha infância fui satirizada. Em uma dessas vezes, aceitei encenar uma cozinheira para que a turma ganhasse

pontos em uma avaliação, porém não esperava que de maneira pejorativa eu seria vestida pelos meus colegas, com bumbum artificial avantajado e seios. Não sendo o suficiente, aplicaram-me uma pintura facial exagerada. Tal vestimenta denotava os estereótipos sexuais das mulheres negras, e minha idade era de 11 anos. Ao subir ao palco, ainda na inocência de pensar estar fazendo parte, tornei-me chacota. Esse era o plano original, o problema é que eu não sabia. Claudilene Silva (2009a) discursa sobre tal agravante:

O racismo sob forma de brincadeira tem atravessado as relações étnico-raciais no Brasil. Entre as crianças, mas também entre os adultos, é muito comum ouvir-se piadas e gracejos que desqualificam a população negra. Tornar risível a condição étnico-racial da pessoa negra é contribuir para a internalização da sua suposta inferioridade e estimular a indesejabilidade dos traços físicos de seu grupo de pertença. Ao estimular as crianças a não reagirem a tais agressões, as professoras e professores desenvolvem uma atitude de cúmplice de tais práticas, que as certificam como verdadeiras (SILVA, 2009a, p. 57).

Não se trata de um caso isolado. Com dez anos de idade, foram espalhadas pela escola caricaturas minhas com traços negroides estereotipados e com conotação sexual. Aos meus quatorze anos recorde de apanhar quase que diariamente de um rapaz de dezesseis anos. E, ao perguntar o motivo, a justificativa era por eu ser negra e feia, segundo ele.

O que há de comum nesses cenários? O que há de comum nesses episódios? Eu me recorde: a negritude não estava presente entre meus docentes. Logo, meus colegas tinham respaldo para praticar todo ato de racismo e nada lhes seria cobrado. Afinal, como diziam alguns professores “*é favela, nestas coisas a gente não se mete*”. O que esses fatos revelam é a importância da representatividade, e neste ponto Almeida (2017) grifa a importância do ocupar espaços que de maneira velada não são bem-vindos ao negro e à negra:

Não há dúvidas de que a representatividade é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação e há excelentes motivos para defendê-la. Quem pode duvidar da importância para a luta anti discriminatória existir uma mulher negra em posições na academia, nos meios de comunicação e no judiciário geralmente associadas a homens brancos? (ALMEIDA, 2017, p.68)

Representatividade não apenas étnico-racial, mas também de classe e de gênero, pois muito antes de minha pré-adolescência eu era lembrada pelos meus colegas meninos que meninas, garotas e mulheres negras eram vistas com apelo sexual. Se houvesse uma professora negra nesses momentos, quais seriam os movimentos? Claudilene Silva (2009), em consonância, mostra as consequências do não se encontrar nesses espaços escolares, de as crianças não se verem:

Nesses espaços silenciados sobre as relações étnico-raciais, as crianças negras realizam seus processos de socialização e construção identitária, no caso da escola, sem referências que lhes dê suporte para valorizar sua origem africana. (SILVA, 2009a, p. 57)

A criança negra cresce com um sentimento de desconfiança em relação aos que lhes cercam. Duvidando sobre a aceitação dela por parte do ambiente, aceitação por parte dos professores, e, muitas vezes, por parte dos seus próprios pais. Há um silenciamento que mais adiante refletirá em atitudes defensivas e baixa da autoestima, mostrando, a partir desta configuração institucional, onde a desigualdade toma rumo.

Ou seja, uma criança que não se sente encorajada ao saber, ao conhecer-se, ao identificar a sua historicidade – o que lhe seria de direito – acaba por se excluir, afetando conseqüentemente seu desenvolvimento escolar no que tange ao cognitivo, afetivo e psicomotor. Ela não encontra satisfação naquele meio. Isso se concretiza a partir da escrita de Shuuja (1993) citado por Silva (2015) a respeito das configurações que se encontram em espaços que promovem a Educação:

As escolas e universidades, não diferente de outros ambientes sociais, continuam promovendo relações étnico-raciais desumanas e nada democráticas, sobretudo ao confundir educação com escolarização, formação com tempo passado em bancos escolares, universitários (SHUJAA apud SILVA, 2015, p. 9).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) ainda conclui sua fala grifando possibilidades e alternativas frente à prática e discurso no que tange às relações étnico-raciais:

Entretanto, estabelecimentos de ensino, se assim o desejarem e, para tanto, se empenharem, podem criar situações educativas em que seus integrantes - alunos, professores, gestores, outros funcionários - sejam igualmente valorizados e respeitados nas suas diferenças, notadamente nas suas raízes étnico-raciais. (SILVA, 2015, p. 9).

Sempre conversei bastante na escola, e esse sempre foi o reclame de meus professores: ao buscar o meu boletim, as notas estavam de acordo, mas a conversa era um problema. Meus pais foram chamados algumas vezes por conta dessas conversas, e outras vezes eu ficava de castigo – mesmo tendo realizado as atividades. Só que eu não era a única a conversar, era uma escola de região periférica, conversas altas eram constantes. Ainda assim, era de mim que chamada a atenção.

Recordo que eu sempre era a mais escura da turma, e mesmo que houvesse outras crianças negras com tons de pele mais clara, elas possuíam cabelos longos e lisos. Enfim, eu

não era a única a conversar, e, ao ter minha atenção chamada, eu questionava o motivo de só eu ser repreendida. Geralmente o docente não respondia. Apesar de eu insistir aos meus pais que eu não era a única a conversar, eu não tinha credibilidade, meus pais preferiam confiar nos professores. E esse silenciamento por parte dos pais tem um fundamento:

Quanto à quietude dos pais, diante das situações discriminatórias vivenciadas por seus filhos no espaço escolar [...] é uma tentativa da família em protelar por um tempo maior o contato da criança com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. A família silencia diante de sua impotência ante o racismo, porque ela própria faz parte de uma geração que também aprendeu o silêncio em seu processo de socialização. (SILVA, 2009a, p. 57)

Mesmo quando uma professora, certa vez, tomou de mim uma bola de vôlei que ganhei de meu pai e socou-me a testa, essa mesma professora disse aos meus pais que eu havia perdido. Por meio de Silva (2009a) é notável que uma professora negra nesses espaços, por já terem vivenciado tais situações de exclusão, teriam outra postura:

Tais oportunidades são oferecidas por meio da ação das professoras e professores em elogiar alunos brancos em detrimento dos negros, de práticas não-verbais de demonstração de afeto de forma diferenciada para cada grupo de crianças e de práticas pedagógicas que terminam por reforçar a invisibilidade ou os estereótipos depreciativos da população negra. (SILVA, 2009a, p. 57)

Essa falta de credibilidade eu presenciei mais tarde em sala de aula, quando fiquei responsável como professora de uma turma de quinto ano em uma escola pública. As meninas e adolescentes negras se identificavam, e, de certa forma, se sentiam felizes em ter uma professora que as representasse, e que soubesse como eram vistas. Essa turma era mista devido ao grau de repetência – estudantes de 10 a 16 anos.

Lembro de diversas situações bizarras do cotidiano da turma em que essas meninas negras estavam inseridas. Casos eram apresentados, como por exemplo: em certa ocasião eu deixei a turma com outra professora por alguns dias para tratamento de saúde. No dia seguinte, a professora queixou-se que a aluna Patrícia²⁰ havia se portado de maneira mal-educada, e que havia avançado na professora em questão. Porém, ao chegar na sala de aula, os demais estudantes confirmaram que essa professora havia agredido a menina. Outro exemplo dessa mesma turma foi quando, ao adentrar e receber a lista de alunos, uma das professoras adjetivou alunas em específico com diversas palavras de baixo calão e palavras negativas.

Ao chegar na sala de aula e ir conhecendo a turma, percebi que os únicos alunos

²⁰ Nome fictício.

adjetivados pela professora eram negros. E não precisaria detalhar que mais adiante não encontrei resistência com esses alunos. Alguns professores, inclusive, perguntavam como eu conseguia “controlá-los” sem sequer um grito. Hoje eu percebo que, entre outros motivos, eles se viam, se sentiam representados.

Nessa escola havia uma menina, chamada Rafaela²¹, que usava tranças rastafari, e sua autoestima era bem prejudicada. Agia sempre na defensiva, e os outros a viam como grosseira. Ela conversava bastante, mas, por minhas experiências passadas, nunca silencieei meus alunos. Do contrário, trabalhávamos o momento certo para as conversas acontecerem. Eu me identificava muito com Rafaela, pela aparência e pela personalidade. Na aparência pelo motivo de, assim como eu, ela ser maior que as colegas, com o corpo desenvolvido precocemente no tocante à puberdade. Eu disse a ela que quando eu tinha a mesma idade, era muito parecida com ela, e a maioria da turma duvidou e a satirizou.

Certo dia levei uma foto minha, da qual eu sentia vergonha na época. Era eu com doze anos de idade, com as tranças iguais às da Rafaela, com a mesma idade, e eu percebi que, daquele dia em diante, Rafaela se viu pertencente e representada. Não se faz nem necessário grifar que Rafaela obteve um bom desenvolvimento escolar a partir daquele momento. E de quebra, eu ainda pude ressignificar a foto de que tanto sentia vergonha, transformando-a em ferramenta para o cuidado de outra pessoa e em boa lembrança.

5.2 Paranoia X Ciência (Paranoia *versus* Ciência)

Meu movimento principal de inclinação à temática desta pesquisa se desdobrou a partir das inúmeras vezes em que me fora dito que a questão de classe, raça e gênero eram paranoias e “*coisas da minha cabeça*”. Por um longo período acreditei estar com problemas psicológicos devido às dificuldades de autoaceitação. A mim eram dirigidas palavras – e por vezes são – dizendo que eu enlouqueceria se seguisse questionando tudo e que deveria deixar as coisas tais como elas são e viver a vida.

Dentre todas essas incongruências a mim direcionadas, a maior foi: “*o que importa é você se achar bonita e lutar pelos seus ideais.*” Porém, falas dessa natureza levam o negro, e especificamente a mulher negra, a crer que o problema é simplesmente a não aceitação, ou pior ainda: que o problema é a própria pessoa. Tal como se fosse uma receita milagrosa, onde, a partir do momento em que eu me aceitasse, o mundo e a sociedade em si também me aceitariam.

²¹ Nome fictício.

O fato é que, diferente do esperado, ainda que minha autoestima esteja elevada, ainda que eu me esforce, ainda que eu possua um bom capital cultural, o ambiente racista se perpetua, fazendo com que eu me sinta não parte, não pertencente a um sistema, inclusive pelo motivo do sistema ser aquele que exclui e se mantém silenciando a minha voz e a de muitas mulheres negras, de modo a nos invisibilizar. Frente a isso, Djamila Ribeiro (2017) vem corroborar:

E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? (RIBEIRO, 2017, l. 682).

Não há como se desvencilhar e simplesmente ignorar algo que fere diretamente minha existência, é uma luta constante por sobrevivência. Minha pesquisa não pode ser abandonada como se eu fechasse um livro de fantasia e pudesse ter bons sonhos depois, a realidade é mais enfática. E, nesse pensamento, Djamila Ribeiro (2017) se utiliza da linguagem tragicômica para explicar o óbvio que nos grita diariamente:

Costumo brincar que não posso dizer que luto contra o racismo e amanhã, às 14h25 e, se der tempo, eu luto contra o machismo, pois essas opressões agem de forma combinada. Sendo eu mulher e negra, essas opressões me colocam em um lugar maior de vulnerabilidade. Portanto, é preciso combatê-las de forma indissociável. (RIBEIRO, 2017, l. 618).

Na branquitude se estabelece o princípio da alteridade, ou seja, os demais grupos étnicos são vistos como "o outro". Não há uma percepção de que a branquitude coexiste juntamente com outras etnias, onde não se subdividem pessoas, mas sim uma raça, que no geral seria a humana. O contexto histórico eurocêntrico se fez presente como padrão imposto. E aos demais coube se destituírem de si e de sua bagagem étnico-cultural para tentarem encaixar-se no padrão da branquitude, a saber, o ser civilizado. Em "*O que é lugar de fala?*" (2017), Djamila Ribeiro intensifica esse debate principiado por Grada Kilomba:

Kilomba toca num tema essencial quando discutimos lugares de fala: é necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar. A autora coloca essa dificuldade da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados. (RIBEIRO, 2017, l. 696).

Em consonância, e anterior ao que pontua Ribeiro (2017), Souza (1983) denuncia essa visão de eugenia a partir da não aceitação de si por parte do negro tentando se encaixar em algo que lhe fora internalizado desde os processos de formação do escravo. Da escravidão física e mental:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p. 27).

E o negro acaba por ser visto dessa maneira desde a etimologia da palavra, que o denomina, até a seu ato de ser, como o outro, o oposto do branco que é o puro, enquanto o negro é selvagem. Branco racional e lógico, negro emocional e passional. O negro se torna a projeção dos sentimentos que a branquitude reprime. O termo negro ainda hoje é cunhado como algo negativo inclusive em dicionários, e Souza (1983) explicita isso por meio de sua escrita:

O sujo está associado ao negro: à cor, ao homem e à mulher negros. A linguagem gestual, oral e escrita institucionaliza o sentido depreciativo do significante negro: o “Aurélio”, por exemplo — para citar apenas um dos nossos mais conceituados dicionários — vincula ao verbete NEGRO os atributos sujo, sujeira, entre dez outros de caráter pejorativo. O negro acreditou no conto, no mito, e passou a ver-se com os olhos e falar a linguagem do dominador. (SOUZA, 1983, p. 37).

Em continuidade à manutenção de uma imagem inferior da negritude, o branco acaba por não ser responsabilizado pelo racismo. Ao ser questionado sobre as razões desse problema social, menciona o fato de os negros terem sido escravizados (BENTO, 2002, p. 2), mas não se responsabiliza por tal, afinal, usufrui dos benefícios que seus antepassados estabeleceram e se beneficiaram economicamente através da escravidão. Sob essa ótica, Bento (2002) explana as benesses do racismo estrutural para a branquitude, que em um contrato silencioso mantém essa conduta de exclusão social:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (BENTO, 2002, p. 3).

Nesse processo de encobrimento dos reais culpados, conservam o próprio grupo e o defendem. E, ao existirem políticas afirmativas, as definem como esmola, caridade e rombo no sistema econômico, ou até mesmo com palavras neológicas, como “*mimimi*”. Assim se usa de falácia para invalidar a luta negra através dos tempos, bem como as suas conquistas. E isso não é um ato inocente, embora talvez, por ora, inconsciente na defesa dos seus e na exclusão do que lhe é visto como alheio, concepção que converge para uma estruturação do racismo a nível institucional, estrutural e no cotidiano (ALMEIDA, 2019, p.24-27).

A exemplo disso, ainda que 56 por cento da população brasileira se autoidentifique como negra, é comum adentrar em salas de aula do ensino superior, em lugares elitizados pela massa dominante e não encontrar negros, ou encontrar apenas um. José Jorge de Carvalho (2003) explana na seguinte citação esse tipo de efeito:

Contudo, em um país de 47% de população de negros (pretos e pardos segundo o IBGE), o contingente de estudantes não passa de 12% e o de professores, menor que 1%. Vale a pena perguntar-se como foi possível que um grau de exclusão racial tão escandaloso não tenha suscitado, até agora, praticamente nenhuma discussão ou mesmo incômodo por parte dos acadêmicos brancos brasileiros (entre os quais me incluo), sobretudo na nossa elite de Ciências Humanas e Sociais. (CARVALHO, 2003, p. 2).

Comum, mas não aceitável. Tal evidência entrega aos nossos olhos o fato de que a informação e a ascensão são negadas ao negro desde a mais tenra idade, a partir do momento que lhes são negados os direitos fundamentais e inerentes ao ser humano: educação, segurança e saúde.

*Ora, quantas balas perdidas
Que encontram corpos marcados
Marcados em vidas,
Aquelas vidas sofridas
Que quando não “alvas”
Viram Alvos”*

*São Marielles e Dandaras
São mulheres a morrer
São corpos julgados
São seres trucidados
Por terem o poder de ser.*

*Bandido bom não é o morto
E sim o reestabelecido
Me perdoem os pregadores da
moral
Que pregam sob máscaras, o mal
Na minha época o bandido bom
Era o bandido convertido.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

6 MATEMÁTICA ASSASSINA: TERRA SEM LEI

6.1 Terra sem lei

Meu primeiro contato com a legislação se deu a partir de um episódio de racismo que sofri na minha infância: colegas espalharam pela escola imagens minhas, caricatas e pejorativas, denotando meus traços, traços esses que compõem minha etnia, como lábios grossos e nariz mais largo. Porém tal violência não se resumiu em retratar-me, mas sim em exagerar os traços e associá-los à conotação sexual. Minha professora na época reuniu eu e meus colegas e apresentou-nos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Era um livreto vermelho na época. Vale grifar que eu não fui a primeira a ser vítima desses episódios, pois colegas negros eram frequentemente adjetivados como pessoas de menos inteligência, ou acusados de espalhar piolhos –não importa o quanto asseados fossem– e ao som e cheiro de gases ou “pum”, como chamávamos, os olhares corriam sempre para as crianças negras. E para agregar a esse relato, registro que era corriqueira a prática de jamais escolher a criança negra como par na festa junina.

Utilizei o mesmo livro – ECA - em sala de aula mais de quinze anos depois, afinal meus alunos precisavam estar preparados. Preparados para um espaço que não os defende, um espaço no qual, apesar de serem de cunho normativo as questões de relações étnico-raciais, tais crianças seriam invisibilizadas. Invisibilizadas por professores brancos, pardos – que temem ser vistos como negros – e negros, que temem ser hostilizados e se silenciam, ou no mais gritante da situação, negam o racismo.

A Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988 sinaliza no artigo 3 parágrafo IV o seguinte trecho: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). E, em complemento a este, no Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais - Capítulo I dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos no parágrafo XLII, especifica-se que: “ a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Interessante saber que, na mesma época em que a Carta Magna da legislação nacional fora escrita, pode-se observar em programas de televisão da época a ausência de pessoas negras em personagens com profissões de grande status social. Aos negros era reservada a invisibilidade, o papel de escravo e o papel de empregada doméstica ou babá, passivas e sem conhecimento. Não preciso grifar que, assim como na realidade, onde poucas eram as professoras negras, na televisão elas não existiam. Logo, não havia onde se referenciar. Essa

estrutura orienta o status quo da mesma forma, com um reflexo e herança da mulher negra na escravidão:

De acordo com os dados da pesquisa nacional sobre mulheres, realizada pela Fundação Perseu Abramo. Das 2.502 mulheres a partir de 15 anos de idade pesquisadas, nas cinco grandes regiões do Brasil, 18% não possuem segundo grau completo, mulheres com ascendência negra atingem 24% desta média. Das mulheres entrevistadas entre as de ascendência negra, 82% não estudaram ou chegaram apenas ao ensino fundamental (RIBEIRO, 2004). Esse dado justifica a má colocação da mulher negra no mercado de trabalho e reafirma o processo de subalternização deste gênero segundo uma dimensão espacial, demonstrando que existem espaços sociais como a escola, os escritórios, os bancos, hospitais e outros mais que rejeitam a presença do negro em especial da mulher negra, historicamente vítima de preconceito no Brasil. (PAULA, 2012, p. 160).

O mesmo ECA que citei nos parágrafos anteriores - o qual se denomina como Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - se tornou um documento de cunho normativo a partir da década de 1990. Em seus registros estão os direitos inerentes ao ser humano no que se relaciona às questões étnicas, já no Título I, que dispõe das Disposições Preliminares um Parágrafo Único encontra-se o seguinte excerto:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990)

Em concordância a esta lei citada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - cita em complemento a partir do TÍTULO II dos Princípios e Fins da Educação Nacional no artigo 3 no parágrafo XII: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ... XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 1996). É perceptível a tentativa de normatizar a igualdade racial, oportunizando momentos que valorizem a diversidade, o incentivo ao resgate da cultura afro, que inclusive se encontra em pauta na mesma LDB quando diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas

contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

E nesse ponto, de minha infância como estudante à fase adulta, os momentos dedicados a aprender sobre a cultura afro se resumiam em nos reduzir à escravidão, sem contar as contribuições acerca da cultura, crenças, costumes. Até mesmo histórias e lendas advindas da cultura afro se tornavam pejorativas, como o Saci, motivo de chacota para apelidar as crianças negras. E não se resumia ao Saci e outras lendas da negritude, a História da região em si fazia e ainda faz com que os negros sejam vistos como aqueles sem virtude a partir do hino rio-grandense, por exemplo. Professores direcionados e orientados por essa mesma legislação ainda levam para a sala de aula histórias que machucam, histórias que excluem e nos excluem da história. E quando falamos do contexto indígena, ao qual se dirige a normativa, o dia do índio – que corretamente deveria se chamar dia do indígena – se resume à construção de cocares, pinturas de rosto e colares de macarrão, ironicamente em comunidades onde consta o agravo da fome. Cria-se um ideal imaginário do indígena e exclui-se a real situação do genocídio dos povos da mata, que já não se encontram mais na mata e são ignorados na região central da cidade. Mais uma vez uma forma do opressor eximir-se da culpa, afinal, basta não falar que deixa de existir.

Em concordância com as legislações anteriores, cito também a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. A lei em questão fortifica a enfática na igualdade de acesso aos direitos sociais para a população negra, e no artigo 9 diz que:

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira. (BRASIL, 2010)

Apesar da ênfase, o desenvolvimento de atividades que valorizem a cultura afro não se fazem presentes nos espaços de ensino, e quando um professor se inclina a romper com a cultura da invisibilidade acaba por ser hostilizado ou juntamente invisibilizado. Ao contrário do que a lei destaca, o racismo se mostra a nível cultural e de credo. Crianças, adolescentes e adultos enquanto estudantes e pertencentes a religiões de matriz afro são orientados a participar de atividades religiosas na escola como a comemoração da Páscoa, Natal, Sexta-feira Santa, mas

não têm suas particularidades respeitadas. E quando se assumem publicamente como pertencente a religiões de matriz afro, acabam por ser vítimas de perseguições.

Em concordância com os registros anteriores, o município de Caxias do Sul dispõe da Resolução CME N° 21, de 3 de maio de 2011 que estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul:

Art. 3º A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar das escolas deverão incluir a educação das relações étnico-raciais, envolvendo toda a comunidade escolar no desenvolvimento dos valores humanos, do respeito aos diferentes biotipos, às manifestações culturais, hábitos e costumes. (CAXIAS DO SUL, 2011).

Em paralelo com a realidade, essas leis são apenas “para inglês ver”²², afinal, a lei está ali, mas os povos afrobrasileiros continuam tendo seus direitos sociais negados.

6.2 Meritocracia *versus* Desigualdade

Quando se vive em uma sociedade desigual na busca e gozo de direitos, os resultados se mostram latentes geração após geração. Mesmo que a legislação registre a defesa dos direitos de pessoas negras, de nada adiantará se tais ações não forem exequíveis. No meu percurso de vida encontrei o racismo velado de diversas formas, ou não tendo o meu perfil aceito em instituições de ensino – pelo menos era o que diziam – ou percebendo que, mesmo quando aceita para ocupar um cargo em sala de aula como professora, eu aparentemente era a única.

As regras eram sempre mais enfáticas quando dirigidas a mim e aos meus iguais. A exemplo disso, em uma das escolas particulares das quais compus o quadro de funcionários, era proibido o uso de celular. Não demorou muito para perceber que somente eu deixava o celular no armário enquanto os professores brancos desfilavam com seus aparelhos frente aos gestores sem sofrerem reprimendas. O mesmo valia e vale para diferentes vestimentas: por mais que eu e meus semelhantes tentássemos andar no padrão, os que eram padrão andavam fora dele e não eram advertidos.

²² Pra inglês ver: essa famosa expressão tem como significado fingir que fez algo ou fazer mal feito. Ela surgiu na primeira metade do século 19, quando a Inglaterra, por interesses econômicos, tentou abolir a escravidão no mundo. Em sua lista estava o Brasil, que tinha nos escravos a base de sua economia. Para enganar a potência, o Império colocava navios no litoral com a suposta missão de ir atrás das naus negreiras. Entretanto, na prática, nada acontecia a elas. Era uma encenação “para inglês ver” (SEDUC-SP, 2016).

Essa cobrança esteve sempre presente em ambientes que trabalhei e nos quais eu era minoria ou a única negra. Não raro a maior carga de trabalho e funções eram dirigidos a nós, ainda que o salário fosse menor. Continuamos trabalhando muito para ganhar a metade do que uma pessoa branca ganha trabalhando pouco. Como evidência, o IBGE aponta:

O rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas (R\$2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$1.608). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. (IBGE, 2019).

Frente ao exposto, vale ressaltar que, junto desses episódios de racismo institucional²³ (ALMEIDA, 2019, p. 26) – que difere do estrutural – sempre vieram frases desmerecendo a percepção do negro em relação a esses acontecimentos. Discursos meritocráticos²⁴ surgem nesses momentos, desconsiderando o ponto de partida e as particularidades de cada pessoa. A exemplo as questões de classe social, étnica e de gênero. Confirmando a premissa, Almeida (2019) afirma:

Um dos grandes problemas vivenciados em uma sociedade permeada por conflitos e antagonismos de classe, de raça e sexuais é como compatibilizar a desigualdade com parâmetros culturais baseados em ideologias universalistas, cosmopolitas e, portanto, politicamente impessoais, neutras e pautadas pela igualdade formal (ALMEIDA, 2019, p. 51).

O discurso meritocrático acompanha o negro, de forma a reduzi-lo a alguém que não busca sua elevação social, e que por isso são minorias em espaços socialmente considerados de destaque. Esse discurso o acompanha da infância à vida adulta. No trabalho e no campo acadêmico. E sobre esse segundo, Carvalho (2003) explicita:

E nossa academia não se vê racializada, ou melhor, não se quer ver. No que me diz respeito, encontro enorme dificuldade, desde já alguns anos, em discutir esse tema com a maioria dos colegas brancos, que não se vêem partícipes de mundo racialmente excludente: crêem apenas que vivem no mundo do saber, do mérito, da ciência, da verdade – em um mundo sem cor, afinal, ainda que exclusivamente branco. (CARVALHO, 2003, p. 9).

Se o incentivo é a causa do sucesso e potencializa o mesmo, pode-se dizer que pessoas negras estão nadando contra a correnteza desde o nascimento, pois conseguem furar a bolha

²³Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. Antes de entrarmos na expressão institucional do racismo, vamos entender um pouco mais o que são instituições. (ALMEIDA, 2019, p. 26).

social ainda que descreditas e desacreditadas. Elas não se veem nos espaços de saber, não se encontram referenciados senão como “o outro” negativado em relação ao branco que se fez referência, como mais uma vez aponta Bento (2002):

O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados. A exclusão moral pode assumir formas severas, como o genocídio; ou mais brandas, como a discriminação. (BENTO, 2002, p. 2).

A partir do momento que o ponto de partida e condições se mostram desiguais, a meritocracia perde seu valor. Se faz ingenuidade acreditar que todos os processos sociais dependem tão somente do indivíduo como a composição de um sistema solar. Sobre isso Fernandez e Fernandez (2015) destacam:

Não é possível realizar na prática a meritocracia se esta não se materializa nas humanas condições do processo experiencial de que surge, assegurando a cada indivíduo liberdade e igualdade de oportunidades reais em uma sociedade solidária. Não se pode simplesmente identificar a liberdade e a igualdade com a perfeição, com o mérito; cada confusão e identificação destas com a perfeição e o mérito é uma negação das mesmas, uma declaração a favor da inumanidade e da coação. (FERNANDEZ; FERNANDEZ. 2015, p. 4).

O Brasil é um país desigual no que trata de gênero, cor e classe social. A mulher negra precisa se qualificar com mais afinco para vagas em que concorre com homens brancos menos qualificados, e mesmo assim acaba por não ser escolhida. Dessa maneira, a mulher negra se encontra em um nível inferior na hierarquia social, e nisso Ratts (2003) especifica:

Neste sentido, entendo que, no Brasil, essa subalternização do gênero implica na seguinte hierarquia: Em primeiro lugar situa-se o homem branco; em segundo, a mulher branca; em terceiro, o homem negro; e, por último, a mulher negra. (RATTS, 2003, p. 4).

Não me são raras as vezes em que fui interrompida por homens brancos em explicações que compreendiam a minha área de estudo. De igual modo, muitas vezes ideias que eu dei foram aceitas somente apenas após um homem branco repeti-las. Da mesma forma, minhas palavras, em diversos episódios, só foram creditadas quando defendidas por uma pessoa branca depois de mim. E, compondo essa lista de racismo e sexismo velado – ou muitas vezes, óbvios e ignorados aos olhos alheios – estando em posto de professora, raramente fui respeitada por adultos, ainda que eu tivesse qualificação para o cargo. Minhas palavras já foram invalidadas

com frases como “é minha opinião” ou “isso é vitimismo”. Dezesesseis anos de estudos frente à Educação invalidados por pessoas brancas, eu sendo invisível mais uma vez.

A herança da escravidão colocou mulheres em espaços que não são de prestígio, lhes restando um resistir e sobreviver em detrimento de seus desejos e sonhos silenciados. Ou sonhasse ou sobrevive-se.

6.3 Alva ao Alvo

Outro fator que descredita e prova a inverdade do discurso meritocrático é o conceito de Necropolítica, cunhado por Achille Mbembe pela primeira vez em 2003 em de um ensaio que posteriormente se tornou livro. A partir de sua visão, Achille Mbembe “se propõe olhar para as políticas da morte como uma macroestrutura operante em países colonizados, e seu funcionamento através da soberania que gerencia morte” (PEREIRA, 2019, p.368). O conceito em si se relaciona com os países colonizados que sofrem com a decisão dos colonizadores sobre quem deve ou não morrer.

O conceito parte da premissa de que os colonizadores, em lugar de dominadores e estando no poder, têm a visão do colonizado como selvagem, incapaz, negando-lhe os direitos de desenvolvimento e gozo das necessidades básicas para sobrevivência. Com base nisso, Mbembe (2016) defende:

Esse processo foi, em parte, facilitado pelos estereótipos racistas e pelo florescimento de um racismo baseado em classe que, ao traduzir os conflitos sociais do mundo industrial em termos raciais, acabou comparando as classes trabalhadoras e os “desamparados pelo Estado” do mundo industrial com os “selvagens” do mundo colonial. (MBEMBE, 2016, p 129)

A Necropolítica se percebe no Brasil através dos números da desigualdade. Esses números denunciam a herança de um país constituído sob o jugo da escravidão. Quando a escravidão foi (teoricamente) abolida, os negros não tiveram acesso a emprego, moradia ou educação, e foram abandonados sem direitos. Com base nisso, Paula (2012) discorre:

Os descendentes das vítimas da escravidão até hoje não conseguiram se livrar dessa carga discriminatória, e sofrem os efeitos dessa suposta inferioridade. Foram séculos de uma prisão física, moral e psicológica sob esses homens e mulheres que, vitimados pela dominação europeia, não encontraram seu verdadeiro espaço num mundo em constante mutação, pois a marca da dominação ainda se fez presente em forma de racismo. (PAULA, 2012, p. 156)

Tal discriminação contribui para que o negro esteja dentro das maiores estatísticas no que diz respeito à violência policial. Estando majoritariamente residindo em comunidades periféricas, as favelas, os negros são vistos de maneira generalizada e preconceituosa como responsáveis pela criminalidade, tráfico, prostituição. Ao negro não foi somente negado o direito de ser e viver, mas ainda foram encontradas maneiras de adjetiva-los e associá-los à criminalização e discriminação. Não foram raras as vezes em que meus ex-alunos diziam: “a escola chuta, o crime recruta”.

Adolescentes e crianças que não são representadas nas escolas, e que de igual modo são esquecidas por suas famílias vulneráveis, tentam encontrar no crime a aprovação que não encontram em espaços de saber e em suas famílias. Os números não mentem, e o IBGE aponta que:

Pretos ou pardos são mais atingidos pela violência. Em todos os grupos etários, a taxa de homicídios dos pretos ou pardos superou a dos brancos. A taxa de homicídios para pretos ou pardos de 15 a 29 anos chegou a 98,5 em 2017, contra 34,0 para brancos. Para os jovens pretos ou pardos do sexo masculino, a taxa foi 185,0. (IBGE, 2019).

Conclui-se por ora que a pele quando não é alva se torna alvo. O discurso meritocrático se esfacela e cai por terra a partir do momento em que entendemos como as conquistas não têm como depender apenas do sujeito. Ele pode estar estudando, trabalhando, tendo uma vida de acordo com as obrigações legais, e ainda assim, ao sair nas ruas, ser confundido com um bandido, pois sua cor se tornou através dos anos estereótipo de criminoso. A ascensão social do negro não depende somente dele se a cada esquina o indivíduo pode ser alvejado, sem este ataque ser consequência de nada que ele mesmo tenha feito, simplesmente por ter desde o nascimento um alvo em suas costas, simplesmente por ser negro.

Em um país onde o criminoso branco jovem é denominado “estudante” e sempre tem a segunda, terceira chance e onde o oposto, o negro, ainda que sem uma ficha corrida positiva, pode ser enforcado até a morte por andar dentro de um mercado, a meritocracia não tem espaço. A percepção de que balas perdidas encontram sempre corpos negros escancara como o racismo no Brasil não é apenas um delírio coletivo de um povo, mas sim uma certeza de que morreremos mais a cada dia. E, quando colocamos esses números em um contexto de gênero e cor, os números se tornam ainda mais alarmantes.

*Do silenciamento me fiz voz,
Da negação me fiz ciência
Falei por mim e falei por nós
Falei por todas as mulheres que ainda sós
Resistem frente à violência.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

**7 “EU NÃO SOU UMA MULHER?”: DAS INVISIBILIDADES AOS NÚMEROS DE
VIOLÊNCIA**

Em 1965, homens e mulheres negros liderados por Martin Luther King marchavam de Selma a Montgomery, no estado do Alabama, em busca de direitos civis (ALMEIDA; MARQUES, 2017, p. 2353). Dentre os direitos reivindicados estavam o direito de voto, o de ir e vir, a extinção da segregação racial - constituída legalmente na época- e também a diferença no acesso e tratamento no exército estadunidense. Não somente Martin Luther King, mas também mulheres como Diane Nash²⁵, estavam nessa luta pela liberdade.

A violência em resposta ao movimento fora desproporcional e covarde, frente a uma marcha pacífica. Entre os registros fotográficos desse marco o que me chama mais atenção são os homens com cartazes e crachás nos quais estão escritos em letras garrafais “*I am a man*”. Eu sou um homem, EU SOU UM HOMEM. Violência nula, para dizer e decretar em sinal de paz: eu sou um homem.

Isso me chamou a atenção, pois relatei com meu início aos estudos do feminismo negro. Enquanto mulheres brancas lutavam para estudar, para trabalhar, nós, mulheres negras, estávamos na mais baixa hierarquia social (PAULA apud RATTTS, 2003, p. 160), constituída pelo racismo e sexismo, também lutando para sermos vistas como humanas, para sermos humanizadas, para existir.

Relaciono este raciocínio com o meu primeiro contato com o Portal Geledés, onde conheci Sojourner Truth²⁶ em “Eu não sou uma mulher?” entendi que o meu sentimento não era nulo, e tampouco um caso isolado. Mais mulheres negras sentiam esse abandono do não cavalheirismo, da não escolha, de ser a última opção, de ter os trabalhos mais indignos reservados a mim apenas por ser uma mulher negra. Então, no mesmo tom que em Selma/Montgomery negros afirmavam ser homens, serem humanos, eu afirmo por essa escrita que EU SOU UMA MULHER e levanto a voz no lugar e por aquelas que foram caladas em covardia, mortas tentando afirmar o poder, a sororidade do feminino negro e sagrado.

²⁵ “foi uma ativista afro-americana dos direitos civis, mas toda sua militância começou quando estava estudando na Fisk University, onde ela participou do movimento de assentamento nacional, na Carolina do Norte. Assim acabou começando o movimento SCLC (Conferência da Liderança Cristã do Sul), tinha como líder Ella Baker. Logo em seguida Nash ajuda a fundar o SNCC (Coordenação Não-Violenta Estudante).” (ALMEIDA; MARQUES, 2017).

²⁶ “Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1787, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A escravidão nos Estados Unidos, entretanto, só foi abolida nacionalmente em 1865, após a sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner viveu alguns anos com uma família Quaker, onde recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Em 1843 mudou seu nome para Sojourner Truth (Peregrina da Verdade). Na ocasião do discurso já era uma pessoa notória e tinha 54 anos. A versão mais conhecida foi recolhida pela abolicionista e feminista branca Frances Gage e publicada em 1863, essa é a versão traduzida aqui a partir de diversas fontes online.” (GELEDÉS, 2014).

Grande parte das mulheres negras percebe que seu tratamento em relação às demais mulheres perpassa pelo silenciamento, pela recusa, pela rejeição, pelo olhar desconfiado, pelos afastamentos alheios durante o dia-a-dia. Sabem em sua maioria como é a solidão da negritude, porém umas não saberão das outras até que se desenvolva uma consciência de que essa percepção não se trata apenas da não autoaceitação como um problema próprio através do qual a mulher se direciona ao isolamento. Tais mulheres, em sua solitude, se involucram, por vezes de forma a deprimir-se silenciosamente, procurando falhas em si mesmas. Em sintonia, Souza (1983) discorre sobre o sentimento de inferioridade cravado na mulher negra:

Um certo modo de reação apática, fruto da introjeção da imagem do negro constituída pelo branco, onde o negro reconhece tacitamente sua inferioridade, e a postura evitativa da confrontação ombro a ombro com o branco eram tipos de resposta do negro ao preconceito de cor que se configurava não só em obstáculos à ascensão, como redundavam em verdadeiros danos à sua imagem, conduzindo-o a avaliações autodepreciativas. (SOUZA, 1983, p. 30).

Exponho aqui a dificuldade de encontrar outras mulheres negras na docência, dificuldade que aumenta quanto maior for o grau acadêmico exigido. Nós, mulheres negras, não nos encontramos, somos invisibilizadas e nos são ofertadas bibliografias, documentos, textos que são em sua maioria redigidos por homens héteros e brancos. Nessa perspectiva, a urgência do descolonizar o conhecimento é destacada por Djamila Ribeiro (2017):

[...] para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (RIBEIRO, 2017, l. 191).

Partindo do pressuposto enunciado, Ribeiro (2017) dialoga com o fato de que, apesar das poucas páginas, encontrar pessoas com quem eu pudesse me identificar se mostrou uma tarefa hercúlea. Talvez meu trabalho já estivesse mais extenso e “completo”, pronto conforme as simples exigências de normas acadêmicas (número de páginas de capítulos, etc), se aceitasse e me adequasse ao que me fora oferecido. Mas não seria justo comigo e nem com as demais mulheres negras que fazem da sua escrita uma denúncia, e muito menos com aquelas que procuram referências de si no mundo. O romper da bolha social é um ato necessário e crucial, pois, ao ler outras pesquisadoras negras, me vejo, me fortaleço. Futuramente, de igual forma, crianças e outras mulheres negras poderão trilhar mais facilmente seus caminhos, poderão beber destas experiências que registramos de forma a facilitar ou aliviar suas dificuldades e

complicações durante suas caminhadas. E, desse modo, Ribeiro (2017) enuncia a urgência do repensar esses fatores:

Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto. (RIBEIRO, 2017, l. 303)

Vozes precisam ser ouvidas e ecoadas, e me refiro às vozes das mulheres negras. Não se trata mais do contexto social apenas, mas um silenciamento das referências a intelectuais negras. Faz-se necessário, portanto, o romper desse racismo epistemológico que se alastra de forma velada, conforme evidencia Ribeiro:

A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país, ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do feminist stand-point: não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até em relação a quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2017, l. 553).

O movimento é necessário, e eu percebi isso ao encontrar outras autoras que, com narrativas e realidades semelhantes à minha, fizeram que a curiosidade me levasse a entender o feminismo negro, que até então me era algo geral, apenas feminismo. Ao iniciar essa pesquisa de mestrado, me deparei com a realidade da primeira e da segunda onda do feminismo, cujo foco era a liberdade sexual, o direito ao voto, a valorização no trabalho. Porém, algo estava faltante nesse contexto: a mulher negra não estava inclusa nessa luta, visto que as mulheres ativistas das primeiras ondas se constituíam de um grupo de mulheres de classe média. A pertença da mulher negra ao movimento feminista não era reconhecida. E, tampouco, eram reconhecidas as condições em que se encontravam as mulheres negras, como vítimas de estupro e demais violências, sem ao menos ter o direito de defesa. Djamilia Ribeiro (2018) problematiza a historicidade desse contexto:

Ou seja, ela já anunciava que a situação da mulher negra era radicalmente diferente

da situação da mulher branca. Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para ser consideradas pessoas. (RIBEIRO, 2018, p. 43).

Fez-se necessário então que as mulheres negras se levantassem à parte dos movimentos feministas, em prol de si, em luta de seus direitos, para inicialmente serem vistas como pessoas, seres humanos. Afinal, as mulheres brancas não achavam vantajoso ou necessário reconhecê-las em sororidade como irmãs na luta. Como falei anteriormente em meu relato, a diferença entre mulheres negras e brancas é sentida desde a nossa infância. Diante disso, eu transponho a seguir parte do discurso de Sojourner Truth na *Women's Rights Convention em Akron*²⁷:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (GELEDÉS, 2014).

O que mais captura a minha atenção nesse discurso é perceber que, apesar de eu ter vivido apenas de 1990 até os dias atuais, minha experiência espelha-se no discurso mencionado acima. Eu, como mulher negra, sempre vista em estereótipos de subserviência e resistência, recordo perfeitamente que dentre meu círculo de amigas e colegas, eu era sempre aquela deixada de lado e não vista com a delicadeza esperada por uma mulher.

Os gestos de cavalheirismo eram direcionados, algo que acontece ainda hoje, às mulheres que melhor se encaixavam nos traços definidos pela branquitude. Trabalhei desde meus 11 anos com a vendas de lingerie e cosméticos, e percebia que minhas amigas iniciavam os seus namoros, compromissos românticos, mais cedo que eu. Eram muito mais alvo de gestos de cuidado e proteção do que eu. Ao voltar da igreja em horários tardios, não havia homens que me acompanhassem enquanto solteira. Mas a mais surpreendente das ações, que se perpetua de minha infância até hoje, é o de homens se comunicarem comigo apenas para perguntar da mulher, amiga, branca. Eu estava sempre à sombra. Nesse contexto destaco Kilomba (2019):

²⁷ Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. (Fonte: Geledes – Instituto da Mulher Negra, 2014).

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o sujeito negro “diferente” do sujeito branco ou o contrário, é o branco “diferente” do negro? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (KILOMBA, 2019, l. 857).

Em contrapartida, a mulher negra era e é vista como objeto sexual, aquele ser que, desumanizado, deveria suportar os olhares e abusos da branquitude sem direito de questionar. Convidada às escondidas para namorar e ter um compromisso, porém nunca em assunção, como me atrevo a dizer, a mulher negra é tal como pantufa: se utiliza às escondidas, porém não é de ser exposta na rua.

Mesmo assim, é na mulher negra que são projetadas as lascívias reprimidas do branco, como vemos em Grada Kilomba (2019): “Erotização: O sujeito negro torna-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o.” Em concordância, Paula (2012) afirma:

No período da escravidão estes atributos [de sexualização] eram exigidos pelo mercado comprador de escravos e hoje são exaltados no estereótipo das 'mulatas tipo exportação' que figuram em espetáculos musicais de casas noturnas, em grupos folclóricos e folhetos de propaganda de órgãos governamentais e empresas de turismo. (PAULA, 2012, p. 156).

Se no que tange à valorização a mulher negra se torna invisível, em números a mulher negra é destituída de oportunidades constantemente, mas aparece de maneira predominante nos números da violência e nos retratos de desigualdade. Ainda em Paula (2012), é afirmado que:

Na contemporaneidade a mulher negra ainda luta para libertar-se do cativeiro secular, pois mulheres negras sofrem preconceito devido ao seu sexo e sua raça. Estão entre as piores taxas de remuneração no mercado de trabalho, povoam as listas do desemprego e do subemprego no Brasil e frequentemente são vítimas de violência física e psicológica (PAULA, 2012, p. 159).

No que diz respeito à minha escrita, os dados se relacionam com a dificuldade em ascender socialmente, o que mais uma vez anula o discurso meritocrático a partir da exposição de que mulheres negras não apresentam o mesmo ponto de partida na hierarquia social no qual estão inseridas.

*Sou mulher, apenas escute
Não apenas mulher sou,
Sou mulher negra e existo
Com solidão eu resisto
Em uma luta,
luta injusta
Que há muito começou.*

*Eu não pedi para lutar
Sou mulher negra, já disse,
E na tua afronta me ponho em riste
Caso ouses me calar*

*Sou mulher negra, repito
Se tu me calas, EU GRITO
Então não venhas me silenciar*

*Não cale o meu brado
Respeite meu feminino negro sagrado
Seus ouvidos serão incomodados
E estou pronta para lutar.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

8 NOS OMBROS DOS GIGANTES

O Brasil é um país fruto do colonialismo, e em suas características carrega a força de culturas que não abrangem em si a cultura afro e a indígena. O racismo constitui-se de maneira estruturada e velada na sociedade e no nosso dia a dia, percebido como estrutural de fato a partir

do momento em que não percebo outros homens e mulheres de origem afro e indígena ocupando espaços influentes na sociedade. Kilomba (2019) denota isso em sua fala:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural. (KILOMBA, 2019. l. 880).

Em face do exposto, entende-se a realidade da não auto aceitação por parte dos jovens e crianças pela falta de referências negras. Essa falta pode ser vista como uma negação do acesso à sua própria cultura, a tal ponto que não é tão raro o relato de crianças que se ensaboaram ou tomaram banho de alvejante para descolorir a própria pele.

Nesse contexto de ausência de referências para a construção identitária das crianças negras, percebe-se uma distanciação dos padrões ideais de beleza e de cultura, bem como a reafirmação de costumes que não condizem com o que as crianças e adolescentes enxergam no espelho. Isso se dá devido a uma estrutura que remonta à época da chegada dos portugueses no Brasil, e, cronologicamente mais próximos a nós, dos imigrantes italianos em Caxias do Sul de modo a promover uma eugenia da população. Dessa forma, intensificou-se radicalmente a cultura e a promoção da marginalização do negro.

Trazendo para os dias de hoje, essas mesmas crianças não encontram referências de si em profissionais diversos, como, por exemplo, médicas, advogadas, professoras universitárias, empresárias e juízas. Não obstante, lhes sendo negado ou reduzido o processo de identificação, a sua cultura acaba por ser sufocada, e, em seu lugar, se estabelece a busca por padrões de embranquecimento.

O conceito de aculturação abordado por Giron (2009) se faz relevante aqui. Engloba a alteração dos costumes, dos modelos sociais, educacionais e econômicos. Como na esmagadora maioria de casas de crianças negras, em minha família, cresci aprendendo costumes de feriados santos, segundo o calendário católico. Costumes que para mim não faziam sentido nem tinham significado, como cobrir espelhos, não varrer a casa e nem ligar o rádio em sexta-feira santa. Mesmo assim, eu sempre os repetia, de modo a obedecer, durante a minha infância e pré-adolescência. Até certo momento acreditei ser um costume da religião afro que o lado paterno da família seguia, mas, por fim descobri que eram costumes europeus, especificamente costumes de imigrantes italianos.

Nessa negação da própria cultura e de raízes podadas, a educação também se fez deficiente. Percebo isso também hoje após um período trabalhando em uma escola privada de Caxias do Sul. Percebi que a maioria dos educandos ali presentes permaneciam doze horas diárias entre disciplinas especializadas, que compreendiam o dobro, e por vezes o triplo, de uma grade curricular das escolas públicas que frequentei. Em contraste às crianças que tinham fácil acesso a tudo, do outro lado, havia as crianças que, como eu, precisaram trabalhar desde a infância e usufruíam apenas de quatro horas diárias de aula, com metade da proposta do currículo estabelecido para cada ano de estudo.

Percebi também que ali estavam os futuros líderes da cidade – a própria escola assim os chamava. Mas entre esses quase dois mil futuros líderes, filhos da elite, apenas dois eram negros, sendo um filho do porteiro, que desistiria daquela escola futuramente devido à pressão competitiva social. Nessa descoberta, encontrei discursos de meritocracia. As crianças ali já cresciam acompanhadas pelo discurso de que deveriam ser o melhor em sua individualidade, e nesse contexto não foi surpresa que surgisse o discurso de assassinato às pessoas da favela. Problematizei, trouxe em pauta. Foi lá também que tive que interferir no assunto sobre as cores dos personagens folclóricos brasileiros, que os educandos insistiam em colorir de branco, insistiam nessa verdade pois alegavam ter visto na televisão ou em livros que era assim. Por minha vez, então, falei que sabia da cultura folclórica, pois essas histórias e personagens haviam emergido da minha cultura, dos meus antepassados: índios e negros.

Desde sua puerícia, aquelas crianças de escola particular eram ensinadas a serem servidas e a governar, para que no futuro então governem os que estão do outro lado da corda, a saber: os oprimidos. Que chance uma criança de comunidades periféricas tem de competir com uma criança saída de instituições privadas, quando os pontos de partida dessa corrida iniciam em destaques diferentes para cada uma delas? Não existindo condições de partida iguais, o que já mostra que o sucesso não depende do esforço individual, é impossível que a meritocracia seja uma realidade para a sociedade como um todo.

Ao revisitar as obras de Freire, me apoio na *“Pedagogia do Oprimido”* no que se refere aos extremos opostos das classes dominantes e oprimidas, entrelaçando os escritos com a realidade vigente, na qual testemunhei e testemunho tais relações de poder e domínio, a partir do ponto de vista de uma mulher, educadora e negra em suas percepções nos processos educativos e nas relações com o meio em minha criticidade.

Na temática da narrativa tomo como fundamentos as abordagens das seguintes obras: *“Narrativas de si: reflexões teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente* (ALVES, 2015); e *“Entre a vida e a formação:*

Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). No aspecto da vivência docente e reflexão, apoio-me em Conceição Evaristo no que diz respeito às denúncias através da escrita de narrativas com personagens que vivem às margens da sociedade, especialmente na obra *“Becos da Memória”* (EVARISTO, 2006). Não obstante, Evaristo compreende em sua historicidade a mulher negra em âmbito docente, que também advém de comunidades na luta pela representatividade. Adentro em *“‘Escrivivências’ como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social”*, de Soares e Machado (2017) para a esmiuçar a temática dos estereótipos associados a homens negros e mulheres negras, que resultaram na estrutura do racismo institucionalizado.

Com ênfase no contexto de gênero, classe e étnico-racial, me aprofundo em intelectuais negros e negras: *“Racismo estrutural (Feminismos Plurais)”*, de Almeida (2019); *“Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano”* de Kilomba (2019); *“Lugar de Fala”* de Ribeiro (2017); *“Quem tem medo do feminismo negro?”* de Ribeiro (2018); *“Tornar-se negro”* de Souza (1983); *“Professoras negras: Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar”* de Silva (2009a); *“De escrava à empregada doméstica: o fenômeno da (in)visibilidade das mulheres.”* de Paula (2012).

Juntamente com essa perspectiva de busca histórica, dialogo com Caregnato (2011) na publicação *“Presença e contribuição dos afrodescendentes no município de Caxias do Sul – 1875 a 1950”*, e em *“Presença Africana na serra gaúcha: subsídios”* de Giron (2009), procuro autenticar o protagonismo do homem e da mulher negra em Caxias do Sul no que diz respeito à sua constituição como forma de pertença.

Por fim, entre esses diálogos, adentro no caráter normativo através da legislação pertinente às demandas sociais da negritude no contexto educacional através dos seguintes marcos legais: *“Estatuto da Igualdade”*, *“Constituição Federal”*, *“Estatuto da Criança e do Adolescente”*, *“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”* e *“Resolução CME Nº 021, de 03 de maio de 2011”*.

Frente à exposição da legislação, tenho por objetivo relacionar minhas vivências e experiências empíricas, de modo a explicar como a não fiscalização para execução da mesma acabou por prejudicar-me em meus percursos de vida, e como o acordo invisível, definido pela branquitude em anulá-la, acaba por discriminar docentes e discentes negros, ainda que em seus espaços culturais, lhes negando o direito de ser.

*Na tessitura de minhas palavras
Encontrei auxílio no tempo
Escrevi o que mais se agravava
As vivências e contratempos*

*Mas no tempo invisível
Que acolheu meu viver
Também ecoaram gritos
Que se traduziram no escrever*

*Pois o tempo se fez armadilha
E me enganou por momentos
Rompeu e cortou a trilha
E se foi com o vento*

*Então ainda assim penso
Que outros como eu
Não tiveram sequer tempo
De escrever o que era seu*

*Então a partir da escrita
Eu evoco os saberes da história
Daqueles que pagaram com a
vida
O preço de registrar sua memória*

*E ainda que invisibilizados
Em fossas indigentes
Sigo fazendo por mim e por estes
Tal escrita resiliente.*

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

9 O OUTRO, O EU, E A TODOS O DIREITO DE SER

Em se tratando de memórias, a minha mais recente trago agora para a construção dessa escrita que se segue. Em meu primeiro ano do Mestrado em Educação, no Seminário de Filosofia da Educação, conversávamos e debatíamos acerca da alteridade²⁸. Em determinado momento, trouxe à discussão o texto bíblico “Amarás ao teu próximo como a ti mesmo” (BÍBLIA, Mateus, 22:39), e em seguida a mim foi questionado o motivo de termos de amar ao próximo com a nós mesmos. Não poderíamos amar a ele como ele mesmo?

A partir de tal questionamento, percebi então que quando falamos de empatia, falamos de nos colocar no lugar do outro. A pergunta se seguiu em meus pensamentos de maneira mais atrevida: por qual motivo preciso me pôr no lugar do outro para respeitá-lo? Não seria uma arrogância de minha parte esperar que o alheio seja semelhante a mim de forma política, ética e estética para que então eu possa aceitá-lo? Cabe a mim aceitá-lo ou respeitá-lo. Cabe a mim aceitá-lo, ou acolhê-lo?

A partir dessa visão e reflexão, pude perceber melhor nos estudos da branquitude (BENTO, 2002) as partes que tangem ao pacto social, no qual a manutenção invisível do racismo estrutural exclui o que é diferente do padrão social imposto culturalmente e historicamente. Nesse princípio de alteridade, o outro se forma a partir de uma visão negativa do que me é alheio, o negro se tornou o oposto do que a branquitude e os processos de branqueamento se dizem ser e o que querem para a sociedade. Em lugar de luz (branco) tem-se as trevas (negro). Em lugar de pureza (branco) tem-se a lascívia (negro), em lugar de sujeito homem e viril (branco), a infantilização (negro). Essa estruturação se formou através de um longo período de insistência em tais ideias, levando os próprios negros a se enxergarem assim. Para corroborar, Maria Aparecida Silva Bento (2002) expõe:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 2).

²⁸ Na Filosofia, apresentada a partir de Platão, a alteridade diz respeito ao outro que não eu e a codependência de ambos para existir socialmente em suas diferenças, traz como conceitos “o outro” e “o diferente”. Sob a ótica da Antropologia, se dá a partir do estudo de culturas que coexistem (PORFÍRIO, 2021).

Os processos de branqueamento e a branquitude não reconhecem no outro um ser humano, ou não dão ao outro o direito de ser e existir em sua cultura que difere da anteriormente citada como padrão. Esse é um fator de desumanização do alheio (visto que não me é igual), e contribuiu para gravíssimos episódios de estupro em massa, reproduções controladas e genocídio desenfreado que partiram dos que se diziam referência. Em concordância com Bento (2002), Britto (2013) afirma:

Nesse sentido, o conceito de barbárie trata-se do lado oposto da construção jurídica histórica da afirmação da dignidade humana. O mundo dividido entre a concepção de civilização e o conceito de barbárie, representa a fronteira entre o ser e o não ser. Para os civilizados, o desenvolvimento do pensamento jurídico se direciona a proteção da dignidade humana, enquanto que para os bárbaros, a exclusão e a desumanização. O Outro, enquanto barbarizado, é o não sujeito, o não ser, vivendo no âmbito sombrio da degradação humana. (BRITTO, 2013, p. 172).

Britto (2013) retrata pela História como esse processo de desumanização se deu em concordância ao que ainda se mantém – exposto anteriormente por Bento (2002). O não aceitar o alheio e impor a ele o rótulo de não humanizado, de barbarizado, apenas o outro não humano quando não semelhante ao padrão referenciado.

A partir de um olhar para si mesmo e ao seu redor, estaremos então encontrando em nosso meio o que nos é semelhante entre nós e o que diverge entre nós, e como isso constitui nossa identidade no dia a dia, como isso nos impulsiona em nossos objetivos e como isso forma nossa personalidade e nossas decisões. Com base nisso, usamos a premissa de que ser diferente é normal, ou falamos em diversidade. Porém, ao percebermos o meio, nos identificamos com algumas pessoas, com algumas circunstâncias, enquanto algumas vezes nos distanciamos devido às diferenças de cultura e comportamentos sociais, por meio do que produzimos mentalmente, por meio de tudo aquilo que nos foi imposto na nossa criação.

Ao olhar o outro nos aproximamos, também quando percebemos que ele é igual a nós, mas fica o questionamento: O que é ser diferente? A partir do momento em que você questiona o que é o diferente, você percebe que a resposta deve ser simples, pois o diferente logo vem à nossa mente: a pessoa com deficiência, o negro, o indígena, o indivíduo LGBTQIA+, a mulher, pessoas asiáticas, pessoas de diferentes religiões. Ao considerar todos esses pontos nos damos conta de que há um padrão. Ao perceber que o tal “padrão” não integra tudo o que citei anteriormente, percebemos uma normatividade. Logo, percebe-se que não se dá ao outro *direito de ser* quando esse não é compreendido na referência de homem, hétero, europeu e branco, constituída através da história.

Em sala de aula, questionamos o gosto musical dos estudantes quando estes ouvem funk e hip hop – e nem falo de letra, mas sim do ritmo- e em seguida lhe apresentamos o que julgamos ser culto. Nesse fenômeno, que se expande por muitas salas de aula, reproduzimos o colonialismo que nos tirou o direito à nossa alteridade. Negamos assim ao outro o direito de ser. Ao incentivarmos a comemoração de uma data falsamente histórica, que põe os negros como objetos e os exclui, estamos delimitando o direito de ser de alunos periféricos – constituídos majoritariamente por negros e negras. Carbonara (2013) expõe esse princípio da alteridade da seguinte forma:

Só há experiência estética se há abertura ao estranho. Por isso a experiência estética é uma experiência da alteridade. Exige que se deixe o outro falar. Daí decorre a estrutura do diálogo: movimento primeiro de abertura ao estranho para depois estabelecer-se a interação. (CARBONARA, 2013, p. 53).

O autor elenca que não se pode haver o diálogo - e integro a isso a troca de saberes - se não for possível se abrir ao outro tal como ele é, da forma como sua cultura o expõe. O diálogo consiste no respeito ao outro como o outro é, e não ao outro como espelho de mim mesmo.

Afinal, me seria um egoísmo deveras narcisístico, inconscientemente falando.

10 CONCLUSÕES A PARTIR DE ALGUÉM QUE SE REFEZ

A identidade não é inerte e imutável, mas se constitui a partir de vivências culturais em um âmbito social e histórico. Diante das premissas apresentadas, utilizei de minhas memórias e da investigação da historicidade que me compreende, traçada a golpes de injustiças sociais, de gênero e cor, que deixou marcas inconfundíveis e indelévelis no hoje. Que não deixam de ser marcas da escravidão e do genocídio direcionado aos povos sul ameríndios, povos dos quais sou fruto.

E esse fruto que sou floresce através do questionamento de uma história escrita com sofrimento e sangue. Busquei por meio do meu campo de atuação, educação, docência e pesquisa encontrar meus pares, ainda que invisibilizados pela insistência e competência do racismo estrutural. Nesses pares, encontrei respostas para lacunas que só aqueles que têm a pele como alvo poderiam entender. E, nesse florescer, usei de minhas palavras para que outras sementes de saber pudessem vingar.

O objeto de estudo, ou seja, os fatores e percursos das minhas narrativas autobiográficas e sua contribuição para a constituição da minha identidade como mulher e educadora negra, se faz necessário como uma forma de questionar a ausência dos negros e negras em espaços de ascensão e prestígio social, ainda que estas pessoas contemplem maior porcentagem populacional. A relevância na pesquisa se dá no intuito de buscar construir um espaço na academia que acolha o negro e não o invisibilize. E, mesmo quando ele fizer parte deste quadro de estudantes, que não seja apenas transitório, mas sim que faça parte do currículo, visto que seus corpos e mentes contribuíram durante quatrocentos anos para a construção do território americano.

Para a sociedade, a relevância dessa pesquisa se dá de maneira a romper com os contratos invisíveis de exclusão, sufocamento e discriminação de homens e mulheres indígenas e negras e, sendo estas vítimas de uma violência em ainda maior escala, encontrando-se ainda mais abaixo na hierarquia social (PAULA, 2012, p. 160). Desconstruir o mítico da mulher negra no que tange à hipersexualização criada por um imaginário escravocrata e de violação, e dessa forma compreender que a mulher negra pode atuar em áreas diversas, e que lhe cabe a abertura de oportunidades para que ela possa alcançar seu pleno potencial, de modo que o seu currículo e luta sejam valorizados apesar dos lugares de imaginário racista e sexista.

Das dificuldades de escrita, o encontrar meus pares se mostrou a mais atenuante: esses pares existem, ainda que poucos. Essas vozes merecem ser reverberadas, e nas escritas e pesquisas de outras mulheres encontrei forças para a construção de minha identidade, e a

continuidade do que foi calado. Encontrei entre as muitas que escreveram a partir de si as mesmas dores, desprazeres e dissonâncias, como a fragilidade em conteúdos de pesquisa não equânimes e a frustração e dificuldade em encontrar majoritariamente autores brancos e homens nos acervos acadêmicos e currículos.

Junto a isto, a dificuldade geográfica se tornou aguda. Estar em uma cidade e região que, em sua configuração econômica, social, cultural e educacional, se constitui e embasa-se no racismo estrutural, na discriminação social e de gênero foi uma dificuldade maior do que eu conjecturava. Fiz-me muitos olhos, corpos e mãos na busca de subsídios e recursos intelectuais que respaldassem minha pesquisa a partir de um olhar decolonial e que fossem oriundos de falas, escritas e pesquisas construídas por mulheres negras. Apesar da busca incessante, fui encontrar tais socorros em locais que não aquele em que me encontro, mas posso dizer que o desafio foi muito bem recompensado nesse sentido, já que me proporcionou descobrir pessoas produtoras de materiais preciosos em locais distantes de Caxias do Sul.

Como evolução da pesquisa, pretendi abordar estudos de memória, identidade e gênero de forma mais analítica, de maneira a respaldar a fundação teórica deste documento. No que diz respeito ao estudo de gênero, almejei demarcar a negritude, visto que historicamente há divergências entre o feminismo e o feminismo negro. De um lado, a busca por direitos, como educação e trabalho, enquanto mulheres negras buscavam o direito de ser vistas como seres humano.

Iniciei a construção desta dissertação evocando minhas memórias, e aqui findo o que é inacabado de uma forma não diferente do que se iniciou: com um olhar a partir de mim. Então, faz-se necessário dizer que, quando eu era pequena, meu pai contava a história de uma moça que crescera estudando, uma moça dedicada... ele também me falava da possibilidade de ganhar bolsas de estudos. Não sei quem contou isso para ele, já que tais realidades estavam bem longe do nosso cotidiano.

Tal moça estudara tanto, mas tanto (dizia ele) que, ao crescer, estudando, em determinado momento... enlouquecera. Pergunto se meu pai estaria prevendo os olhos de sua própria filha em um futuro vindouro. Mas ele continuava: a moça estudou tanto que um dia enlouqueceu e começou a morar na rua. Ela saiu de si, perdeu-se e agora era um ser solto nas ruas e sem memória de quem um dia havia sido. Imunda e perdida.

A academia e a ciência nos exigem um rigor metódico do qual minhas linhas fugiram, pois falei de mim e de outros como Eu. O que não pode ser esquecido é que somos humanos, e, tal como a moça da história de meu pai, eu enlouqueci. Enlouqueci ao perceber as dicotomias que circundam a existência humana, os preconceitos enraizados que nos separam. Enlouqueci,

pois o conhecimento em determinado momento já não encontrava espaço o suficiente em minha mente, e se fez necessário dividir... Mas a loucura do tipo da história de meu pai vem a partir do momento em que nem todos querem preencher seus espaços mentais da loucura do saber, e a pesquisa é um processo solitário.

A moça da história contada, saiu de casa e morou na rua. Eu posso dizer que eu sai de mim. Morei em outros e fiz da empatia o combustível de minha escrita. Iniciei o processo envolto nas questões étnico raciais e de gênero, e findei olhando para tantos seres invisíveis que a exclusão social compreende: o menino autista que teve acesso negado em escola privada, o homossexual que teve sua vida ceifada só por não ser aceito, a mulher que por medo de seus filhos passarem fome aceitou a violência do marido, o deficiente que é visto pelas lentes do capacitismo. Seres invisíveis, mas que, assim como eu, existem e se farão mais presentes a partir dessa escrita e de outras que virão.

A moça saiu e perdeu-se do passado. De igual forma eu me perdi de um passado que me foi ensinado por mãos brancas, europeizantes, e seus escritos. Tal como ela, eu abandonei e abandono o passado, o passado que me impuseram. Por agora, eu agarro o passado que eu pude contar e que meus ancestrais puderam contar, ainda que escrito em sangue, termo que tanto grifei nesse processo. Pois pesquisar sangra.

Ela estava imunda, ela estava perdida. E hoje me encontro imunda da não inocência da história contada, perdida... pois quanto mais me aprofundo nessas águas desse saber, mais me perco, e arrogância me seria ter a certeza do tudo, se quanto mais busco, mais incerteza sinto e percebo. Não há fim, não há conclusão na pesquisa, há um hiato. Um hiato para começar novamente e fazer com que outros se percam e que possam se encontrar novamente, ainda que em pedaços.

REFERÊNCIAS

- 32ª BIENAL. **Grada Kilomba**. 2018. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/itinerancia/o/3361>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Laís Burgemeister; MARQUES, Kathielle de Aguiar. Movimentos Dos Direitos Civis E A Influência Da Mulher Negra Nos Estados Unidos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8., Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2017.
- ALVES, Gislene de Araújo. **Narrativas de si**: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4,, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IFRN, 2015.
- ANPED. **Breve histórico do Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 29 ago. 2020
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e Documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, ABNT, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL *In*: CARONE, Iray; SILVA, Maria Aparecida Silva. (orgs.) **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BÍBLIA. **Bíblia online**. Mateus, cap. 22, vers.39. Disponível em: <http://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em: 29 maio 2020.
- BRANDALISE, Carla. Camisas-verdes: o integralismo no Sul do Brasil. **Acervo**, v. 10, n. 2, p. 17-36, 28 dez. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 out 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=L12288&

text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003.&text=Art. Acesso em: 24 out 2021.

BRASIL ESCOLA. **Conceição Evaristo**. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>. Acesso em 02 fev. 2021.

BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização**. [S. l.]: UFGD, 2013.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, Ética e Diálogo Desde Levinas e Gadamer**. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 2013.

CAREGNATO, Lucas. Presença e contribuição dos afro-descendentes no município de Caxias do Sul – 1875 a 1950. **Métis: História & Cultura**, v. 9, n. 17, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

CAXIAS DO SUL. **Resolução CME No 21, de 3 de maio de 2011**. Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/f6f40523-c4da-4fd1-b719-33181e0df25f.pdf>. Acesso em: 24 out 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). REUNIÃO NACIONAL DA ANPED GT21 – AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO, 30., Belém. **Anais[...]**. Belém: ANPED, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 1. ed. [S. l.]: Pallas, 2006.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Athus. **Meritocracia e Desigualdade**. 2015. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/images/olds/arquivos/anpt21234O9608978.pdf>. Acesso em: 02 out 2020.

FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica, e como se aplica à segurança pública no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GELEDÉS. **A História da Escravidão Negra no Brasil**. 2012. Disponível em <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GELEDÉS. **E não sou uma mulher? – Sojourner Truth**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 05 maio 2021.

GIRON, Loraine Slomp, **Presença Africana na serra gaúcha: subsídios**, 1. ed. Porto Alegre: Letra e Vida, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional Por Amostra de Domicílios Contínua**, 2012-2019. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência de Notícias do IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 26 set 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Lisboa: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MUNIZ, Adriana Werneck Russo; BASTOS, Karine Oliveira; AMADO, Luiz Antônio Saléh. A escrita como artesanato: a experiência do escrever(-se). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 894-913, 2020.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R.. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369–386.

PAULA, Marise Vicente de. De escrava à empregada doméstica: o fenômeno da (in)visibilidade das mulheres. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 155-164, ago. / dez. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Dossiê, Educ. Rev.**, v. 27, n. 1, abr 2011.

PEDRADA, Dulcinea Benedicto. Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização de existências”. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, 35., Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ANPED, 2012.

PEREIRA, Juliana Martins. MBEMBE, Achille. Necropolítica. 3ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2018. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, n. 55, p. 367-371, set./dez. 2019

PORFÍRIO, Francisco. **Alteridade**. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PRATA, Ana Carolina Aires Cerqueira. **Diferenças Salariais por Raça no Brasil: análises contrafactuais nos anos de 1996 e 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) - Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

RATTS, Alecsandro J. P. **Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras.** *In:* ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 27., Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu, Minas Gerais, 2003.

RAÍZES. Direção: Bruce Beresford, Mario Van Peebles, Phillip Noyce, Thomas Carter.: Estados Unidos, The History Channel, 2016. *Dailymotion*.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Mulheres negras e professoras no ensino superior – as histórias de vida que as constituíram. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 35., Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ANPED, 2012.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 36–51, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** 1. ed. São Paulo: Pólen, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Matilde. Relações Raciais nas Pesquisas e nos Processos Sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. *In:* VENTURI, Gustavo et al. (Org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROSE, Jacob Sam-La. **Poetry.** [S.l.]: Sable, the Literature Magazine for Writers, 2002.

SCHUSSLER, Dolores. **Professora negra numa comunidade: superando barreiras na conquista de um espaço.** *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 25., Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: ANPED, 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SEDUC – SP. **Pra inglês ver, confira a origem das principais expressões populares brasileiras.** 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pr-ingles-ver-confira-a-origem-das-principais-expressoes-populares-brasileiras/> Acesso em: 26 set 2021.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009a.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.** *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT21 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 34., Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPED, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015.

SILVA, Wilson Matos da. **Nós, os índios, não somos bugres!**. 2009. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=63534>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SMITH, Andrea. A Violência Sexual Como Uma Ferramenta de Genocídio. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 195-230, jan./jun. 2014.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social, **Rev. psicol. polít.**, v.17 n. 39, maio/ago. 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. [S. l.]: Graal, 1983.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.